

**VIVIANE DA COSTA - LOPES**

# **O CETICISMO EM JOHN DEWEY:**

**A BUSCA DA CERTEZA**



ARARAQUARA – S.P.  
2010

VIVIANE DA COSTA – LOPES

# O CETICISMO EM JOHN DEWEY: A BUSCA DA CERTEZA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa: Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura**

**Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha**

**Bolsa: CAPES**

ARARAQUARA – S.P.  
2010

VIVIANE DA COSTA – LOPES

# O CETICISMO EM JOHN DEWEY: A BUSCA DA CERTEZA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa: Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura**

**Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha**

**Bolsa: CAPES**

Data da aprovação: 08/02/2010

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador:** Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha  
Livre-Docente em Psicologia da Educação  
Universidade de São Paulo (Ribeirão Preto)

---

**Membro Titular:** Prof. Dr. Luiz Henrique de Araújo Dutra  
Doutor em Lógica e Filosofia da Ciência  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

**Membro Titular:** Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira  
Doutora em Educação  
Universidade Estadual Paulista (Araraquara)

---

**Membro Titular:** Profa. Dra. Ana Raquel Lucato Cianflone  
Doutora em Psicologia  
Universidade de São Paulo (Ribeirão Preto)

---

**Membro Titular:** Profa. Dra. Vera Teresa Valdemarin  
Livre-Docente em Filosofia da Educação  
Universidade Estadual Paulista (Araraquara)

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

*Dedico este trabalho,*

*Especialmente ao Mateus, meu grande amor, por tudo que já vivemos e por tudo que ainda iremos viver.*

*Aos meus sobrinhos queridos, Sophia, Eugênia, Eduardo e Luan, meus maiores exemplos de amor à vida.*

## **Agradecimentos**

Ao Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha, que um dia me escolheu para ser sua orientanda de iniciação científica. Obrigada por ter acreditado em mim, por tudo que me ensinou e ainda ensinará, pela paciência infinita, enfim, por ter sido meu orientador e amigo por todo esse tempo e por outros que virão.

Ao Prof. Dr. Tarso Mazzotti e ao Prof. Dr. Luiz Henrique Dutra, pelas inúmeras contribuições que ofereceram para a realização deste trabalho.

À Profa. Dra. Vera Valdemarin, a quem eu tanto admiro, que me aceitou como sua estagiária por dois anos seguidos, por fazer parte da banca de minha defesa e pelos ensinamentos que ultrapassam o campo acadêmico.

À Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira, por ter me ensinado a admirar a Filosofia e por participar de minha defesa.

Ao Mateus, meu marido, e à Jane, minha mãe e amiga, pela paciência e carinho que tiveram comigo ao longo desse tempo e por tudo mais que significam em minha vida.

À Profa. Dra. Miriane da Costa Gileno, minha irmã, que sempre me motivou a estudar, a fazer pesquisa e a seguir em frente nos meus sonhos.

À minha família, inclusive à Belinha, por estar sempre presente em minha vida.

Aos companheiros do Grupo de pesquisa “Retórica e argumentação na Pedagogia”, pelos nossos encontros e diálogos.

À Profa. Dra. Ana Raquel Lucato Cianflone, ao Prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia e ao Prof. Dr. Antônio dos Santos Andrade, por terem aceito o convite de membros suplentes de minha defesa.

À Capes, pelos auxílios concedidos.

“Se me disponho a filosofar, é porque busco compreender as coisas e os fatos que me envolvem, a Realidade em que estou imerso. É porque quero saber o que posso saber e como devo ordenar minha visão do Mundo, como situar-me diante do Mundo físico e do Mundo humano e de tudo quanto se oferece à minha experiência. Como entender os discursos dos homens e meu próprio discurso”.

(PORCHAT PEREIRA, *Rumo ao ceticismo*, 2007, p. 41).

## RESUMO

O presente trabalho analisa as concepções filosóficas de John Dewey, tomando como principal referência o livro *The quest for certainty: a study of the relation of knowledge and action*, publicado em 1929, no qual o autor propõe utilizar o método das ciências experimentais no campo das ciências humanas, em especial para o exame dos juízos morais. Nesse livro, Dewey defende o rompimento da dicotomia entre teoria e prática e atribui caráter probabilístico aos conhecimentos advindos da investigação científica, tomando como exemplo a mecânica quântica. Os referenciais metodológicos empregados na análise do discurso deweyano advêm da nova retórica, teoria proposta por Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca em *Tratado da argumentação*. O objetivo do trabalho é mostrar a proximidade entre Dewey e o ceticismo, tomando por base as concepções de Pirro de Élis sistematizadas por Enesidemo e Sexto Empírico, bem como desenvolvimentos recentes dessa filosofia. A intenção mais ampla do trabalho é contribuir para a discussão de teses que divergem em relação ao tema focalizado nesta pesquisa: de um lado, as que responsabilizam o ceticismo deweyano pelos males da educação contemporânea, e, de outro, as que atribuem a Dewey a origem de importantes progressos na pedagogia.

**Palavras-chave:** John Dewey – Ceticismo – Pirronismo – Análise Retórica



## ABSTRACT

The present study analyses the philosophical conceptions of John Dewey presented in the book *The quest for certainty: a study of the relation of knowledge and action*, published in 1929, in which the author proposes to use the method of experimental sciences in human sciences, specially to the examination of moral judgments. In this book, Dewey defends the disruption of the dichotomy between practical and theory and attributes a probabilistic character to the scientific inquiry knowledge, citing as an example the quantum mechanics. The methodology adopted to analyze deweyan discourse is the new rhetoric, based upon *Treatise of argumentation* by Chaïm Perelman and Lucie Olbrechts-Tyteca. The objective of this work is to show the proximity between Dewey and the skepticism, having as a basis the conceptions of Pyrrho from Élis systematized by Aenesidemus and Sextus Empiricus, as well as recent developments of this philosophy. The work also intends to contribute for the discussion of these which diverge on the theme of this work: on the one hand, the ones that blame Dewey's skepticism for the harmfulness of contemporary education; and, on the other, those which attribute the origin of important progress in pedagogy to Dewey.

**Key words:** John Dewey – Skepticism – Pyrrhonism – Rhetorical analysis.

## SUMÁRIO

Introdução .....	11
Capítulo 1 – Conceituação e história do pirronismo.....	26
1. As bases do pirronismo.....	27
2. O pirronismo na filosofia moderna.....	33
3. Visões contemporâneas do pirronismo.....	38
Capítulo 2 – Ciência e moral em Dewey .....	46
1. A proposta de um único método para todas as ciências.....	47
2. Técnicas argumentativas na defesa do método único.....	55
Capítulo 3 – Dewey e o conhecimento provável .....	68
1. A união entre teoria e prática como fundamento do método único.....	69
2. A associação de noções tradicionalmente dissociadas.....	74
3. A defesa de conhecimentos prováveis.....	83
Capítulo 4 – O pirronismo em Dewey .....	94
1. A oposição aos dogmatismos e a união entre teoria e prática .....	95
2. A suspensão do juízo e a continuidade da investigação .....	97
3. O discurso antinômico e a intervenção na realidade .....	99
4. Falibilismo e conhecimento .....	101
5. O pirronismo como parâmetro .....	103
Considerações finais.....	107
Referências .....	115

## *Introdução*

---

Na área da educação, as ideias do filósofo e educador americano John Dewey (1859-1952) são objeto de acirrada discussão desde os anos de 1930, pelo menos, quando se firmaram entre as concepções fundamentais do movimento denominado Escola Nova.<sup>1</sup> A controvérsia extrapola o âmbito estritamente pedagógico, incidindo sobre as bases filosóficas do pensamento deweyano, bem como sobre as definições relativas às finalidades da educação.

Em pesquisas realizadas anteriormente,<sup>2</sup> pudemos observar que as primeiras apreciações negativas da Escola Nova e da filosofia de Dewey, em particular, foram elaboradas entre 1930 e 1950 por intelectuais católicos, principais opositores do movimento escolanovista (CUNHA; COSTA, 2002).<sup>3</sup> Autores como Frans De Hovre, Jacques Maritain, Theobaldo Miranda Santos, Leonardo Van Acker, Suzanne Marie Durand, John D. Redden e Francis A. Ryan difundiram a tese de que a nova pedagogia é desprovida de fins, ocasionando danosas consequências, não só educacionais, como também sociais (COSTA, 2005). No discurso desses autores, Dewey aparece como incapaz de fornecer quaisquer princípios morais sólidos, sendo então responsável pelo esvaziamento das finalidades do processo educativo (CUNHA; COSTA, 2006).

Os católicos não foram os únicos a levantar questionamentos acerca da filosofia deweyana e suas decorrências educacionais. Na década de 1950, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* publicou vários artigos em que Dewey é associado a uma pedagogia espontaneísta, contrária a qualquer iniciativa de planejamento, posto que,

---

<sup>1</sup> Em âmbito internacional, a Escola Nova surgiu entre o final do século XIX e o início do século XX. No Brasil, suas concepções foram introduzidas na década de 1920 (NAGLE, 1974), sendo expressas em 1930 no livro *Introdução ao estudo da escola nova* de Lourenço Filho (1974) e no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Sobre o Manifesto, ver a coletânea organizada por Xavier (2004).

<sup>2</sup> Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP), sob a orientação do Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha.

<sup>3</sup> Ver também o trabalho de Carvalho (2003). Sobre o conflito entre católicos e liberais, acirrado pela publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, ver Cury (1986).

segundo a opinião corrente, disseminava práticas escolares baseadas na simples “improvisação” (CUNHA, 1999b, p. 51). João Roberto Moreira (1954, p. 36) descreveu o pragmatismo como avesso à “possibilidade de conhecer a realidade material do mundo” e favorável a “uma interpretação subjetiva, utilitarista”, em consonância com o modo de vida americano e os interesses particularistas de uma classe social.

Atualmente, o pragmatismo deweyano é apontado, direta ou indiretamente, como causador da desvalorização das teorias educacionais e do fortalecimento da tendência que leva a substituir certezas teóricas por mero praticismo. A origem do problema é localizada no movimento escolanovista, sobretudo nas correntes de inspiração deweyana, descritas como responsáveis por desfigurar a proposta de uma ciência pedagógica “unitária” e incentivar a substituição da filosofia da educação por um cientismo pedagógico, como sugere José Carlos Libâneo (1996, p. 112).<sup>4</sup> Autores que debatem as implicações educacionais negativas do chamado “modelo neoliberal de sociedade”, como Dermeval Saviani (1997, 1980) e Newton Duarte (2000, 2001), sugerem que as propostas da Escola Nova e a influência de Dewey abriram caminho para uma “antipedagogia” de base espontaneísta “que nada ensina e deixa as crianças descobrirem o mundo à sua maneira” (CUNHA, 2001a, p. 18).

Saviani (1996, p. 176-177) descreve a filosofia educacional pragmatista como uma corrente que governa o processo educativo “de modo imperscrutável”, uma vez que se deixa permear por certa “desconfiança na razão”, promovendo, por suas bases experimentais, a dissolução da “teoria na prática”, em vez de estabelecer a “unidade essencial entre teoria e prática”. Dentre as causas do que denomina “recuo das teorias” frente às práticas e experiências individuais, Maria Célia de Moraes (2003b, p. 153)

---

<sup>4</sup> O movimento escolanovista aglutinou diversas orientações pedagógicas e filosóficas, dentre as quais a deweyana, cujo principal representante foi Anísio Teixeira (CUNHA, 2000).

situa a concepção educacional pragmatista como propulsora do “saber fazer”, uma tendência que posiciona a teoria como “perda de tempo ou especulação metafísica”.

Segundo a avaliação de Marcus Vinicius da Cunha (2007b), os problemas da nova pedagogia sobressaem quando os críticos a comparam com a solidez apregoada pelos métodos que antecederam a Escola Nova. O escolanovismo – o deweyano, em particular – não oferece a mesma segurança que se encontrava no “método intuitivo”, ou “lições de coisas”, criado no século XIX sob a inspiração do empirismo de Locke e Bacon e introduzido no Brasil por intermédio de Rui Barbosa, como bem descreve Vera Valdemarin (2004). O cerne da questão, portanto, é a mudança no paradigma de orientação das práticas pedagógicas, pois o rol bem definido de procedimentos advindo da filosofia moderna foi substituído por um conjunto de princípios que pouco auxilia o professor em sua atuação concreta na sala de aula (VALDEMARIN, 2006).

Vários outros posicionamentos semelhantes poderiam ser aqui citados como representativos de questionamentos ao pensamento deweyano, vinculados ou não à esfera educacional.<sup>5</sup> Cabe observar, porém, que um número igualmente significativo de apreciações favoráveis também pode ser arrolado. Nesse último conjunto, as teses deweyanas, bem como as suas contribuições à nova pedagogia, são julgadas positivamente, com argumentos que mostram Dewey como responsável por um empreendimento educacional e moral valioso que, para ser bem compreendido, deve levar em conta a totalidade de suas originais concepções de comunidade e democracia (JOHNSTON, 2006; PAPPAS, 2008). De acordo com Maria Nazaré de Amaral (2007, p. 98), o motor do pensamento deweyano é a “necessidade de reconciliação entre o mundo da ciência e o mundo da moral, o mundo dos fatos e o mundo dos valores”; Dewey quer “justificar racionalmente a adesão à crença fundamental na democracia”,

---

<sup>5</sup> Ver, por exemplo, o trabalho de Johnston (2006), que apresenta as avaliações de Bertrand Russell, Morris Cohen e John Patrick Diggins, entre outros.

trazendo para o debate a relação entre ciência, filosofia e educação (AMARAL, 2007, p. 56-57).

Segundo observa David Hansen (2007, p. 25-26), a educação defendida por Dewey diz respeito a um “conhecimento moral” que abarca “um sentimento de justiça, liberdade e virtude”, fundamentando o conhecimento acadêmico “em um sentimento duradouro de suas consequências para a vida humana”. É por isso que, segundo Kliebard (2004, p. 61), Dewey sugere que o currículo seja elaborado em torno de “ocupações sociais”,<sup>6</sup> para que a criança se torne gradualmente familiarizada com a estrutura, os materiais e os modos de operação de uma grande comunidade, ao mesmo tempo em que se capacite a controlar suas próprias potencialidades.

Hansen (2006b, p. 3) acrescenta que Dewey exprime uma “aversão emocional, intelectual e moral” a todas as formas de pensamento que isolam a mente e impedem uma “resposta construtiva aos assuntos humanos”. Seja no campo das ações políticas, da ciência ou da tecnologia, Dewey põe em pauta objetivos e métodos educacionais que são efetivos para a construção da democracia, o que explica sua ênfase na aplicação do método experimental às teorias do conhecimento e da moral, caminho mais propício para a consecução do modo de vida democrático. Nessa perspectiva, o “qualificador moral” é fator decisivo no questionamento de Dewey à educação e aos princípios essenciais à vida democrática. Referenciando a obra *Democracia e educação*,<sup>7</sup> Hansen (2006a, p. 184) afirma que o cerne da educação deweyana reside na aprendizagem de “todos os contatos da vida”, de uma “vida moral”, o que expressa a noção de “arte da democracia”. Assim segundo Hansen (2006a, p. 185), Dewey funde a individualidade, o interesse, o crescimento e o projeto democrático, projetando uma moral autônoma

---

<sup>6</sup> Neste trabalho, todos os grifos no interior de transcrições são dos autores citados.

<sup>7</sup> Dewey finaliza o livro *Democracia e educação* afirmando que toda “educação que desenvolve o poder de compartilhar efetivamente a vida social é moral” e que o “interesse em aprender com todos os contatos da vida é o interesse moral essencial” (DEWEY, 2007, p. 131).

elaborada por uma “avaliação profunda” dos modos de pensar e fazer, tendo em vista os melhores critérios, seja nas ciências naturais, seja nas ciências humanas.

Hansen (2005, p. 107) avalia também que, das formulações educacionais e estéticas inspiradas em Dewey, resulta uma “poética do ensino” cuja instrumentalidade consiste em reconhecer o valor da metáfora, em “termos epistêmicos, morais e estéticos”, para o enriquecimento das linguagens da investigação e da compreensão do trabalho educativo. Sob uma visão “holística”, a educação é concebida como processo que não comporta “uma definição final e inabalável”, mas compartilha uma busca contínua pela verdade; a poética do ensino constitui “um ponto de vista dinâmico” que auxilia os educadores a cumprir a “incumbência nunca-finalizada de articular a natureza e o significado do ensino” (HANSEN, 2005, p. 123).<sup>8</sup>

Na opinião de Marcus Vinicius da Cunha (2007b, p. 363), Dewey é um questionador dos limites do fazer pedagógico na ordem social contemporânea, por delinear “diretrizes para a reconstrução de concepções e práticas pedagógicas” e, ao mesmo tempo, por criticar a possibilidade de efetivar essas mesmas diretrizes na sociedade atual. Desse modo, Dewey define a “pedagogia não só como um conjunto de métodos ocupados com a segurança do fazer docente”, mas primordialmente “como um composto de reflexões críticas sobre a educação e sobre a filosofia como ‘teoria geral da educação’” (CUNHA, 2007b, p. 372). Sendo assim, as elaborações deweyanas não promovem nenhum tipo de afastamento entre educação e formação moral (CUNHA, 2001a), uma vez que, em sua filosofia, a educação é um importante meio de transmissão de valores e conhecimentos, propiciando a difusão da experiência socialmente acumulada e integrando os indivíduos à comunidade democrática (CUNHA, 2005a).

---

<sup>8</sup> Para uma apreciação da proposta de Hansen à luz da retórica, ver o trabalho de Pimenta (2008).



Ainda segundo Cunha (2008, p. 175), as ideias deweyanas enfatizam a “possibilidade de princípios reguladores do mundo”, dependentes “exclusivamente das circunstâncias sociais e das experiências associativas”; sendo tais circunstâncias e experiências elaboradas “em dado momento histórico”, não há, para Dewey, “valores imutáveis ao longo do tempo”, inclusive no que tange à educação. Os princípios normativos existem, mas não podem ser estabelecidos em definitivo, já que a realidade “é algo em permanente movimento” (CUNHA, 2001a, p. 97), e o conceito de verdade diz respeito diretamente a uma “busca permanente dos critérios, dos valores, da moral e da ética” (CUNHA, 1999a, p. 83).

Com base nessa breve revisão de argumentos que se opõem reciprocamente, acreditamos que a mais completa expressão filosófica dos autores que exprimem posicionamentos desfavoráveis à Escola Nova e à pedagogia contemporânea, bem como a Dewey, encontra-se na seguinte manifestação de Maria Célia de Moraes (2003b, p. 154): existe um “ceticismo epistemológico” responsável pela “degradação teórica” que sustenta a “prática desprovida de reflexão”; na educação, impera um modo de pensar que “descarta a necessidade de indagar sobre a verdade, a objetividade ou sobre o que seria uma interpretação ou apreensão corretas da realidade” (MORAES, 2003a, p. 174). Seguindo esse ponto de vista, Dewey deve ser considerado um cético, o que bastaria para justificar as demais imputações que lhe são feitas, como a responsabilidade pelo “esvaziamento do processo educativo”, pelo “empobrecimento da cultura escolar” e pelo deslocamento da “preocupação do como ensinar para o como aprender”, como resume Cunha (2007b, p. 358). No linguajar de seus opositores, cujo pensamento é sumariado por Cunha (2008, p. 174), a recusa de Dewey em assumir “norteamentos absolutos para a vida humana” seria a explicação para a “derrocada de diretrizes seguras

para a renovação da ordem social e da educação escolar” por ele supostamente promovida.

A apresentação de Dewey como cético não é incomum, pois, como assinala Gregory Pappas (2008, p. 6), o pragmatismo costuma ser visto, de fato, como totalmente desvinculado de uma “ética normativa”, recebendo denominações como “ceticismo ético” e “relativismo ético”.<sup>9</sup> Marcus Vinicius da Cunha propõe incluir Dewey na categoria dos “céticos moderados”, já que suas ideias não se alinham nem aos dogmáticos, que aceitam a noção de verdade absoluta, nem às formas extremas de ceticismo, que negam qualquer forma de conhecimento.<sup>10</sup> Segundo Cunha (2006, p. 56), porém, essa caracterização não implica julgar negativamente as teses deweyanas, pois, para o filósofo americano, o “conhecimento não requer verdades transcendentais”, mas busca apoio “em verdades convincentes ou prováveis”; em Dewey, a mente não é uma “instância de representação do real, qual espelho fiel do mundo”, mas as operações do intelecto constituem “fontes de certezas”, viabilizando ações fundamentadas em “crenças acerca do real”, as quais permitem “planejar a mudança da ordem vigente”.

Desse modo, diferentemente da opinião que caracteriza o ceticismo deweyano como fonte de transtornos para a educação, deveríamos enxergar o mesmo ceticismo como fonte de inovações saudáveis à pedagogia. Em vez de prejuízos, desnorteamentos e incertezas, o posicionamento cético de Dewey traria consigo uma nova e promissora maneira de definir a educação, especialmente as finalidades educacionais, que passam a ser vistas não como advindas de um plano absoluto, mas como resultantes de uma busca por consensos possíveis, em ambiente democrático (CUNHA, 2006, 2008).

---

<sup>9</sup> No presente trabalho, todas as transcrições de obras estrangeiras inéditas no Brasil resultam de tradução livre.

<sup>10</sup> Conforme veremos no primeiro capítulo deste trabalho, o ceticismo moderado aceita a possibilidade do conhecimento, mesmo colocando em dúvida nossa capacidade para fundamentá-lo. Sua origem é relacionada com a retomada do ceticismo grego no século XVI, tendo como principal representante Marin Mersenne (POPKIN, 2000).

Quatro problemas de pesquisa emergem da discussão aqui desenvolvida. Primeiro, investigar se Dewey pode ser, de fato, considerado um cético; segundo, sendo positiva a resposta a essa questão, em qual tipo de ceticismo classificar sua filosofia; terceiro, qual texto de Dewey tomar como objeto de estudo para obter alguma conclusão a esse respeito; quarto, se o ideário deweyano, sendo cético, apresenta contribuições ou prejuízos à educação. A investigação que deu origem ao presente trabalho consistiu em responder às duas primeiras questões – que, por serem interligadas, assumem grande complexidade – por meio de um quadro de referências relativo à história do ceticismo, segundo o qual examinamos o discurso deweyano.<sup>11</sup> Para elaborar o presente texto, no entanto, optamos por uma estratégia diferente; elegemos considerar as bases teóricas do pirronismo como referência histórica central, tomando por eixo as formulações de Sexto Empírico, para assim enunciar nosso problema de investigação: desejamos saber se há elementos do ceticismo pirrônico em John Dewey. Acreditamos que, desse modo, conseguiremos desvendar, com maior clareza e precisão, nossos dois primeiros problemas de pesquisa.

O terceiro problema é igualmente complexo, dada a grande quantidade de textos produzidos por Dewey e a extensa variedade de assuntos por ele abordados. Escolhemos focalizar a pesquisa no livro *The quest for certainty*, cujo subtítulo é *a study of the relation of knowledge and action*.<sup>12</sup> A razão dessa escolha reside nas características dessa obra, resultante dos pronunciamentos feitos por Dewey em 1928 e 1929 no ciclo de conferências denominado *Gifford Lectures*, cujo objetivo era discutir “teologia natural”, ou seja, temas de interesse da filosofia e das ciências naturais tratados à parte

---

<sup>11</sup> Nessa trajetória de estudos, publicamos alguns trabalhos sobre o tema (CUNHA; COSTA-LOPES, 2008; COSTA-LOPES; CUNHA, 2009).

<sup>12</sup> Em tradução livre, “A busca da certeza: um estudo sobre a relação entre conhecimento e ação”.

de vínculos religiosos ou ideológicos (NORTHROP, 1999).<sup>13</sup> Segundo analisa James Garrison (2006, p. 19), *The quest for certainty* foi escrito para “refutar a busca filosófica da certeza”, já que, na concepção deweyana, “nenhuma coisa, fim ou essência é eterno, imutável ou necessário”.<sup>14</sup>

Além disso, o referido livro ocupa posição privilegiada no conjunto dos trabalhos de Dewey. Em 1929, quando veio a público, boa parte da obra deweyana, particularmente no campo da educação, já se encontrava publicada: os ensaios “The child and the curriculum” e “Interest and effort in education” são de 1902 e 1913, respectivamente; a primeira versão de *How we think* é de 1910;<sup>15</sup> *Democracy and education*, de 1916; *Reconstruction in philosophy*, de 1920; *Human nature and conduct*, de 1922. *The quest for certainty* discorre sobre assuntos já abordados em alguns desses escritos e também examina temas que foram aprimorados mais tarde; o “pensamento reflexivo”, por exemplo, que já havia aparecido em *How we think*, ressurgiu depois em *Logic: the theory of inquiry*, de 1938.

Além dos problemas de pesquisa acima indicados, acrescenta-se outro, referente à metodologia de análise das ideias expressas em *The quest for certainty*. Um dos principais desafios enfrentado pelos que estudam Dewey é distinguir entre as suas formulações e a “recontextualização” de suas teses, fenômeno que, segundo Cunha (2005c, p. 191), consiste em “retirar uma ideia de seu tempo e lugar originais” para recolocá-la em outro tempo e lugar. Esse fenômeno explica as inúmeras formas de “desleitura” do pensamento deweyano, as variadas interpretações que não conseguem – aliás, nem sempre pretendem – apreender o conjunto das formulações do filósofo americano (CUNHA, 2007b).

---

<sup>13</sup> Todas as obras relacionadas às *Gifford Lectures*, inclusive *The quest for certainty*, podem ser acessadas no endereço eletrônico <http://www.giffordlectures.org>.

<sup>14</sup> Essa obra também é analisada por Rorty (1994), Johnston (2006) e Amaral (2007).

<sup>15</sup> Uma nova versão desse livro foi publicada em 1933.

A alternativa teórico-metodológica que apresentamos para tentar superar essa dificuldade advém dos estudos de Chaïm Perelman (PERELMAN, 1999; PERELMAN, 1982; PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002), os quais integram o movimento de revisão da obra de Aristóteles empreendido desde o século passado (BERTI, 1997; MAZZOTTI, 2007). Esse referencial permite examinarmos textos impressos como componentes de uma situação retórica, o que envolve analisar as ordenações discursivas do escrito (*logos*), isto é, sua formulação lógica e as estratégias argumentativas que o compõem; compreender as disposições do auditório (*pathos*), que são os leitores a quem se destina a mensagem; e situar os traços constituintes do orador (*ethos*), que é o autor do impresso em questão.<sup>16</sup>

A peculiaridade desse método reside em reconhecer que a “interpretação filosófica de qualquer filosofia” torna-se inviável se permanecer “no exterior de seu universo de discurso próprio”, e se não fizer, “do seu interior, o movimento de pensamento que a articula como doutrina” (PORCHAT PEREIRA, 2007, p. 17); a aceitação de uma filosofia “depende, precisamente, do endosso do leitor (o ouvinte) à argumentação que o filósofo expende para sustentá-la” (PORCHAT PEREIRA, 2007, p. 220). A abordagem elaborada por Perelman (1999, p. 191) é sustentada no reconhecimento de que a eficácia dos argumentos depende das premissas admitidas e compartilhadas pelo auditório, como também da “situação argumentativa” em que se encontra o orador. Como o objetivo de todo discurso argumentativo “é provocar ou aumentar a adesão” às teses que são propostas ao assentimento de um auditório, a argumentação eficaz é aquela que “consegue aumentar essa intensidade de adesão de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção),

---

<sup>16</sup> Essa metodologia vem sendo desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa *Retórica e Argumentação na Pedagogia* (USP/CNPq), conforme se pode ver, por exemplo, em Cunha (2004), Cunha (2005b), Cunha e Costa (2006), Cunha e Sacramento (2007), Sircilli (2008), Andrade (2009) e Araújo (2009).

ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação”, a qual poderá manifestar-se “no momento oportuno” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 50).

Pertencendo à esfera do provável, e não ao campo do necessário, a argumentação se desenvolve por meio de entimemas, ou silogismos retóricos, os quais são construídos com base em valores e práticas de determinado auditório; assim, certas premissas – e ocasionalmente a conclusão – não precisam ser enunciadas, pois quem expõe o raciocínio conta com a disposição dos ouvintes para reconhecê-las como válidas (WOLFF, 1993). Para reforçar a adesão que a argumentação entimemática enseja, o orador recorre a premissas comumente aceitas, denominadas “lugares”, “dos quais derivam os *Tópicos*, ou tratados consagrados ao raciocínio dialético” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 94).<sup>17</sup>

As técnicas argumentativas variam conforme as especificidades do auditório, o que confere força persuasiva ao discurso. Quando se conta com a “inércia psíquica e social” da audiência (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 119), o orador pode explanar sobre modelos de práticas e concepções futuras que dão sustentação ou permitem a continuidade de determinado ato, obtendo assim o efeito de veracidade que viabiliza a aceitação de sua tese. Vários recursos retóricos são apresentados no *Tratado da argumentação* de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002), como o argumento de prestígio, a técnica da coisa julgada, a dissociação das noções, os exemplos, os modelos, as definições, as analogias e as metáforas, e todos eles podem ser empregados pelo orador para persuadir seu auditório e assumir a liderança que anseia.

---

<sup>17</sup> Nos *Tópicos* de Aristóteles são apresentados os seguintes lugares que servem de premissas para os silogismos dialéticos: lugares do acidente, do gênero, da propriedade e da definição. Nesse tratado, Aristóteles define o raciocínio ou silogismo dialético como “aquele no qual se raciocina a partir de opiniões de aceitação geral” (100b18); diferente do silogismo científico ou demonstrativo, que procede de “premissas verdadeiras e primárias” (100a25). Sobre a relação entre dialética e conhecimento científico em Aristóteles, ver Porchat Pereira (2001). Neste trabalho, utilizamos a tradução de Edson Bini do *Órganon* (ARISTÓTELES, 2005).

No tocante à análise de discursos pedagógicos, os estudos da argumentação contribuem para esclarecer que as teorias educacionais se apresentam por meio de enunciados que se propõem como verdadeiros para serem aceitos; as “doutrinas pedagógicas”, como diz Mazzotti (2008, p. 111), são “proposições a respeito da educação escolar” que procuram “convencer ou persuadir as pessoas a respeito do que é próprio da educação”. Seguindo esse referencial, metodologicamente, nosso primeiro passo consiste em estudar o texto (*logos*) – neste caso, *The quest for certainty* de Dewey – mediante os instrumentos analíticos da retórica, buscando elucidar as estratégias discursivas, as razões e os pressupostos que constituem o discurso do autor na exposição de suas teses. Nosso objetivo é atingir o contexto em que o texto se insere, o que implica compreender a situação do autor (*ethos*) ante as disposições do auditório (*pathos*); sendo o contexto a relação efetiva entre esses dois elementos da situação retórica, para conhecê-lo precisamos apreender as condições concretas – “ideias, experiências, condutas” – que unificam autor e leitores, pois é isso o que confere “sentido e veracidade à análise do *logos*” (CUNHA, 2007a, p. 49).

Como é característico das doutrinas e teorias filosóficas apresentarem soluções incompatíveis umas com as outras (PORCHAT PEREIRA, 2007), consideramos que, no ciclo de conferências que deu origem a *The quest for certainty*, Dewey tinha em vista dois auditórios: um, composto por filósofos e cientistas que compartilhavam concepções opostas às suas, identificados com os dualismos racionalista e empirista e a noção de verdade absoluta, dogmática; outro, formado por filósofos e cientistas que adotavam premissas semelhantes às suas. O discurso que se encontra no referido livro exhibe essa duplicidade da audiência: Dewey firma suas ideias contra o primeiro auditório, contando com a anuência do segundo.

Neste trabalho buscaremos expor grande parte das ideias contidas em *The quest for certainty*, mas não o faremos seguindo a ordem em que se desenvolvem os capítulos.<sup>18</sup> Privilegiaremos, outrossim, o argumento que entendemos ser o essencial da obra, o qual se articula em torno de uma discussão acerca de valores absolutos e da dicotomia entre teoria e prática, envolvendo o uso da física contemporânea como ciência exemplar para a caracterização do que Dewey denomina “investigação reflexiva”. Acreditamos ser esta a melhor maneira de buscar resposta à nossa indagação relativa ao suposto ceticismo deweyano, uma vez que o referido argumento visa afirmar a noção de “verdades probabilísticas”, ou seja, verdades sobre as quais é impossível oferecer certezas absolutas.

Considerando os problemas de pesquisa já especificados, o presente estudo encontra-se elaborado em quatro capítulos. No primeiro, apresentaremos as formulações centrais do ceticismo pirrônico, no intuito de compor um conjunto de parâmetros para analisar o discurso de Dewey no livro *The quest for certainty*. Nesse capítulo, veremos que tais formulações atingiram as discussões da filosofia moderna, fazendo-se ainda presentes na era contemporânea. O segundo capítulo será dedicado a analisar as asserções deweyanas que defendem o método investigativo no campo dos juízos valorativos; seguindo a metodologia da análise retórica, nesse mesmo capítulo apresentaremos as principais estratégias argumentativas utilizadas por Dewey na defesa de um método universal e na definição de conhecimento moral e científico. No terceiro capítulo, analisaremos a proposição deweyana que nega a dicotomia entre teoria e prática nos processos investigativos, exprimindo um modo de ver o mundo que se fundamenta no equilíbrio de noções tradicionalmente dissociadas; veremos também o

---

<sup>18</sup> O livro possui onze capítulos, assim nomeados: A evasão do perigo; A filosofia em busca do imutável; Conflito de autoridades; A arte da aceitação e a arte do domínio; Ideais em ação; O jogo das ideias; A sede da autoridade intelectual; A naturalização da inteligência; A supremacia do método; A construção do bem; e A revolução copernicana.



argumento pelo qual Dewey pretende defender, tanto no campo científico quanto no filosófico, a existência de verdades probabilísticas, mostrando-se favorável à tese do falibilismo do conhecimento. No quarto e último capítulo, tomaremos por base os parâmetros explicitados no capítulo inicial para discutir a aproximação entre o discurso deweyano e o ceticismo pirrônico, focalizando os seguintes temas: a oposição às filosofias dogmáticas e essencialistas, a relação entre teoria e prática, a concepção de investigação contínua e falibilista, o emprego do discurso antinômico e o falibilismo como atitude competente para produzir conhecimento. Por fim, procuraremos mostrar que a adoção do pirronismo como parâmetro de análise contribui para esclarecer os temas centrais da filosofia de Dewey – democracia, ciência e educação.

Na seção final, retomaremos os principais indicativos da proximidade entre Dewey e o pirronismo, no intuito de discutir se as formulações deweyanas, uma vez compreendidas segundo o ceticismo pirrônico, podem ser vistas como favoráveis ou prejudiciais à educação.

## *Capítulo 1*

---

### *Conceituação e história do pirronismo*

## 1. As bases do pirronismo

O termo “ceticismo” costuma ser utilizado para denotar “recusa generalizada de qualquer forma de crença, conhecimento ou certeza”, como observa Porchat Pereira (2007, p. 302). No entanto, para caracterizar uma filosofia ou uma proposta pedagógica como cética, é preciso considerar que o aludido termo assume diversos significados no vocabulário dos filósofos e na história do pensamento filosófico (PORCHAT PEREIRA, 2007, p. 296). Como mencionamos anteriormente, na Introdução deste trabalho, neste capítulo examinaremos os significados de “ceticismo” tomando como parâmetro a conceituação oriunda do pirronismo.

O pirronismo, originalmente decorrente de Pirro de Élis (360-275 a.C.), cuja enunciação teórica é atribuída a Enesidemo (100-40 a.C.), considera a impossibilidade de afirmar, seja em favor de que podemos, seja em favor de que não podemos conhecer (POPKIN, 2000).<sup>19</sup> Acerca de quaisquer evidências em conflito, “sobre toda e qualquer opinião ou asserção que se pretenda verdadeira, ou capaz de dizer as coisas como elas realmente são”, o pirrônico defende a suspensão do juízo (*epoké*), sem desistir, no entanto, de continuar investigando (PORCHAT PEREIRA, 2007, p. 74).

Na passagem do II para o III séculos da era cristã, o pirronismo ressurgiu por intermédio de Sexto Empírico, que se tornou, então, a principal referência histórica do ceticismo pirrônico (DUTRA, 2005; PORCHAT PEREIRA, 2007). Em sua obra *Hipotiposes Pirronianas*, Sexto estabelece a distinção entre as concepções dogmática, acadêmica e propriamente cética, considerando que, em toda busca ou investigação, temos que a verdade é procurada e encontrada, o que caracteriza a perspectiva do

---

<sup>19</sup> Embora Pirro não tenha deixado nenhum escrito, seu pensamento é conhecido pelos fragmentos registrados por seu discípulo Tímon de Flíeis (325-235 a.C.) (MARCONDES, 2002). Também é possível encontrar informações biográficas sobre ele em *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres* de Diógenes Laércio (1977).

dogmático; ou temos negada a possibilidade de encontrá-la, o que constitui a visão do acadêmico; ou temos a atitude de persistir na busca da verdade, o que define a posição do cético.

O resultado natural de qualquer investigação é que aquele que investiga ou bem encontra aquilo que busca, ou bem nega que seja encontrável e confessa ser isto inapreensível, ou ainda, persiste na busca. O mesmo ocorre com as investigações filosóficas, e é provavelmente por isso que alguns afirmaram ter descoberto a verdade, outros que a verdade não pode ser apreendida, enquanto outros continuam buscando. Aqueles que afirmaram ter descoberto a verdade são os “dogmáticos”, assim chamados especialmente Aristóteles, por exemplo, Epicuro, os estóicos e alguns outros. Clitômaco, Carnéades e outros acadêmicos consideram a verdade inapreensível, e os céticos continuam buscando. Portanto, parece razoável manter que há três tipos de filosofia: a dogmática, a acadêmica e a cética. (SEXTO EMPÍRICO, 1997, p. 115)

Por “dogmático”, entende-se o discurso que “se julga capaz de dizer adequadamente o que é o caso, exprimir um conhecimento definitivo” sobre algo “não-evidente” (PORCHAT PEREIRA, 2007, p. 224); o dogmático assume ser capaz de oferecer a “expressão verdadeira de um conhecimento real” (PORCHAT PEREIRA, 2007, p. 126). O ceticismo acadêmico deve sua formulação teórica aos sucessores de Platão (427-347 a.C.) na Academia, Arcesilau (315-241 a.C.) e Carnéades (213-129 a.C.), para quem “os dados que obtemos através de nossos sentidos são pouco confiáveis”, o que conduz à tese de que “não possuímos nenhum critério ou padrão garantido para determinar quais de nossos juízos são verdadeiros e quais são falsos” (POPKIN, 2000, p. 13).<sup>20</sup> Os acadêmicos defendem que o conhecimento não é possível, “porque nem a razão nem a sensação constituem um critério de verdade absoluta” (VERDAN, 1998, p. 27).

---

<sup>20</sup> Os argumentos dos acadêmicos foram divulgados por Cícero em *Academia* e *Sobre a natureza dos deuses*, por Santo Agostinho em *Contra os acadêmicos*, e também por Diógenes Laércio (POPKIN, 2000).

A reconstituição da filosofia carnediana é complexa e polêmica. Para alguns estudiosos, conforme observa Verdán (1998, p. 27), Carnéades, a exemplo de Arcesilau, recorre à noção de “probabilidade” ao declarar que no “próprio nível do conhecimento” existem “representações *prováveis*, às quais o sábio está no direito de conceder sua *aprovação*, eximindo-se, contudo, de lhe atribuir um caráter de verdade infalível, de certeza”. Carnéades e Arcesilau desenvolveram inicialmente a “prática dialética das antinomias”, mostrando que é possível “propor argumentações igualmente boas em direções opostas e contraditórias, de onde precisamente resulta a impossibilidade de dar assentimento a qualquer uma das teses conflitantes” (PORCHAT PEREIRA, 2007, p. 282). Ainda que a filosofia da Nova Academia pareça historicamente discutível, o pirronismo preferiu considerá-la “uma outra forma de dogmatismo, como um negativismo epistemológico que asseria a inapreensibilidade da verdade” (PORCHAT PEREIRA, 2007, p. 150); o acadêmico seria uma “espécie de dogmático às avessas”, por sustentar, “também dogmaticamente”, a negação da possibilidade do conhecimento (DUTRA, 1993, p. 42).

Por fim, Sexto reservou o nome de “céticos” aos pirrônicos. A palavra “ceticismo” (*skeptikói*) deriva do termo grego *sképtomai*, que significa “aqueles que observam”, que “examinam” (PORCHAT PEREIRA, 2007, p. 296). Com Sexto Empírico, especialmente, o ceticismo antigo definiu-se como “uma investigação continuada e incansável”, uma filosofia “zetética”, como afirma Porchat Pereira (2007, p. 42).<sup>21</sup> Por não sustentarem nem mesmo a veracidade de suas próprias formulações, “porque não se pretendem capazes de estabelecer definitivamente nenhum ponto, nem mesmo a inapreensibilidade da verdade”, os pirrônicos “se condenam a uma

---

<sup>21</sup> Zetético decorre de *zetein*: perquirir, ter dúvida, investigar. Reale (1995, p. 270) designa zetética a “atitude própria do cético, que é um homem que *investiga e faz pesquisa* (sem nunca encontrar a verdade)”.

investigação filosófica permanente”, de onde vem a denominação “zetética” com que intitulam a sua própria escola (PORCHAT PEREIRA, 2007, p. 77).

Se o cético pirrônico caracteriza sua filosofia como *zetética*, como uma investigação permanente, é porque o renascer frequente do desafio dogmático e a mesma impossibilidade de uma solução pretensamente definitiva para tal desafio – precisamente porque ela seria também dogmática – deixam a problemática filosófica necessariamente em aberto, convidando continuamente o cético ao exercício de sua investigação crítica. (PORCHAT PEREIRA, 2007, p. 226)

Segundo Verdan (1998, p. 37), as palavras “céticos” e “zetéticos” não carregam, etimologicamente, “nenhum valor negativo”, significando “examinadores”, “investigadores”. A conduta pirrônica é definida por Sexto Empírico como investigativa, em contraste com a dogmática, que julga ter encontrado a verdade, e em contraste também com a acadêmica, que diz ser impossível fazê-lo. O cético, então, seria aquele que evita dar assentimento a coisas não aparentes, preferindo manter acesa a chama da investigação (DUTRA, 1997); o discurso pirrônico busca descrever “como as coisas lhe aparecem” (DUTRA, 1993, p. 39).

A atitude cética pirrônica não almeja que seus argumentos sejam conclusivos, pois “pretendê-lo seria um dogmatismo às avessas”; seu objetivo é mostrar que seus pontos de vista são “equiparáveis, em força argumentativa, aos argumentos das filosofias ‘dogmáticas’ e a quantos se podem construir em defesa de formulações assertivas quaisquer” (PORCHAT PEREIRA, 2007, p. 76). Para isso, o pirrônico utiliza o princípio das antinomias, que consiste em “opor a todo discurso” um discurso de “igual força persuasiva” (PORCHAT PEREIRA, 2007, p. 74).

A concepção cética defendida por Sexto traz elementos da dialética argumentativa e antinômica, bem como a “valorização antidogmática do fenômeno” defendida por Pirro e, também, as reflexões oriundas das escolas Empirista e Metódica de medicina, que valorizavam a *empíria*, em oposição à tradição racionalista (PORCHAT PEREIRA, 2007, p. 286).<sup>22</sup> Sexto organizou e expôs as figuras gerais da argumentação cética mediante os “tropos” elaborados por Agripa (I-II d.C.) e Enesidemo (I a.C.) em favor da suspensão do juízo.<sup>23</sup> O pirrônico utiliza o princípio das antinomias porque não considera possível a existência de uma tese à qual não se possa opor uma antítese, uma vez que não há “argumento que não possa ser derrubado por um argumento contrário, igualmente convincente” (VERDAN, 1998, p. 38). Diferentemente do dogmático, que voluntariamente adere a uma das teses em “diafonia”, o cético “suspende o juízo” e “continua investigando” (DUTRA, 2005, p. 40).

A prática de discursos antinômicos remonta aos sofistas, que, embora recusando o dogmatismo e todo pensamento metafísico, não contestavam a possibilidade de estabelecer “o que é algo por meio do discurso” (MAZZOTTI, 2008, i). Seus ensinamentos visavam mostrar que a argumentação envolve a antilógica, que consiste em “opor um *logos* a outro *logos*” ou “descobrir ou chamar atenção para a presença de uma oposição em um argumento, ou em uma coisa ou situação” (KERFERD, 2003, p. 109). Considerando que o “verdadeiro é sempre, para cada homem, o que tal lhe parece”, Protágoras (490-421 a.C.) reduziu a ideia de “Verdade às verdades particulares”, afirmando que as opiniões sempre divergem, que os homens são persuadidos pelo discurso e que é “sempre possível opor persuasivamente um

---

<sup>22</sup> Por volta de 250 a.C., Filinos de Cós fundou a medicina empírica, assim chamada por atribuir à experiência papel fundamental no diagnóstico e no tratamento das doenças (VERDAN, 1998). Em comum com o pirronismo, os metódicos “entenderam que tudo que é de interesse para a medicina se passa no domínio do observável” (PORCHAT PEREIRA, 2007, p. 280).

<sup>23</sup> Segundo Verdán (1998, p. 39-41), os “modos” de Agripa são: discordância, regressão ao infinito, relação, postulado, e dialeto ou círculo vicioso. Enesidemo, por sua vez, considera: as diversidades dos animais, dos homens e dos sentidos; as circunstâncias; os costumes, leis e opiniões; as misturas, situações e distâncias; as quantidades ou composições; a frequência e a raridade; e a relação.

argumento contrário ou tornar mais forte a razão anteriormente mais fraca” (PORCHAT PEREIRA, 2007, p. 14). O interesse de Górgias (485-380 a.C.), por sua vez, era voltado principalmente para as “declarações acerca de fenômenos”, argumentando que “não há como aplicar o verbo ‘ser’ a um sujeito sem que surjam contradições” (KERFERD, 2003, p. 164).

Na filosofia platônica recorria-se ao princípio das antinomias para preparar a “intuição das essências ou Formas” e para “combater o apego dos interlocutores de Sócrates a seus dogmas e preconceitos”. Na dialética aristotélica, os discursos “construtivos” e “destrutivos”, que são mutuamente contraditórios, eram propostos como “arte propedêutica” dos “princípios verdadeiros” e indubitáveis, como se lê nos *Tópicos*.<sup>24</sup> Com o pirronismo, o princípio das antinomias perde esse caráter propedêutico, como também a intenção platônica de intuir as essências. Conservando os ensinamentos da Sofística de que a todo discurso é possível opor um discurso de igual força persuasiva, os pirrônicos concebem o princípio das antinomias como “instrumento de denúncia e desmistificação dos discursos dogmáticos e de suas pretensões” (PORCHAT PEREIRA, 2007, p. 157).

Na concepção sextiana, mesmo as fórmulas céticas de argumentar “não escapam à dúvida” (VERDAN, 1998, p. 38). Até os argumentos que parecem assertivos, como “todas as coisas são indeterminadas” ou “a todo argumento opõe-se um argumento igual”, devem ser entendidos como “enunciados que apenas dizem o que aos céticos parece, como anúncios de suas humanas afecções” (PORCHAT PEREIRA, 2007, p. 76). Nas *Hipotiposes Pirronianas*, Sexto explica que o pirronismo se limita ao conhecimento dos fenômenos, sem aferir sobre a realidade em si (VERDAN, 1998). A

---

<sup>24</sup> No livro I dos *Tópicos*, Aristóteles diz que “O propósito deste tratado é descobrir um método que nos capacite a raciocinar, a partir de opiniões de aceitação geral, acerca de qualquer problema que se apresente diante de nós e nos habilite na sustentação de um argumento, a nos esquivar da enunciação de qualquer coisa que o contrarie” (100a18).



fenomenicidade que o cético confessa não ter como recusar é o que se pode chamar de “*experiência-de-mundo*” (PORCHAT PEREIRA, 2007, p. 263), sob a qual é possível introduzir a noção de “*verdade fenomênica*” (PORCHAT PEREIRA, 2007, p. 204).

Desse modo, não faz parte do posicionamento pirrônico discutir sobre o fenômeno, propriamente, mas sobre a sua interpretação. A dúvida cética pirrônica, portanto, incide sobre “um *discurso humano* que se propõe como interpretação da aparência fenomênica e como desvelamento do *discurso interno* do objeto” com a pretensão de manifestar “o *ser* para além do *aparecer*” (PORCHAT PEREIRA, 2007, p. 93).

## **2. O pirronismo na filosofia moderna**

O ceticismo pirrônico foi decisivo na “criação da atmosfera intelectual” de que resultou a formação da filosofia moderna (PORCHAT PEREIRA, 2007, p. 81). Popkin (2000) explica que a problemática do conhecimento se consolidou, de fato, no século XVI, a partir da redescoberta dos escritos de Sexto Empírico, os quais forneceram argumentos para as lutas religiosas que levaram à Reforma Protestante. Os critérios defendidos pela Igreja passaram a ser contestados pelos reformadores, despertando questionamentos acerca do padrão correto a ser adotado para compreender as verdades da religião, favorecendo a retomada do problema próprio dos pirrônicos, o critério de verdade.

O desafio de Lutero e Calvino tinha dado origem à busca de uma garantia da certeza de nossas crenças e princípios básicos. Tanto os reformadores quanto seus adversários podiam cada um mostrar que a visão do outro não tinha fundamentos defensáveis e podia estar contaminada por dificuldades

céticas. A extensão deste tipo de problema para o campo do conhecimento natural revelou que o mesmo tipo de crise cética existe também aí. Qualquer fundamento filosófico poderia ser questionado, um fundamento exigiria um novo fundamento e assim por diante. (POPKIN, 2000, p. 297)

Levantado primeiramente em disputas teológicas, o problema de encontrar o critério de verdade desencadeou uma crise nas principais correntes da filosofia moderna, levando alguns pensadores a duvidarem da possibilidade de o homem “conhecer de forma certa e definitiva o real” (MARCONDES, 2002, p. 162). Na época, diversos pensadores se destacaram, sendo Michel de Montaigne (1533-1592) o que mais se deixou influenciar por Sexto Empírico, afirmando que a análise da experiência sensível, base de todo conhecimento que podemos ter, revela que nenhum de nossos pontos de vista tem qualquer certeza ou fundamento confiável; sua conclusão, portanto, é que o “único caminho é seguir o pirronismo antigo e suspender o juízo” (POPKIN, 2000, p. 103).<sup>25</sup>

Em vez de tentar encontrar uma solução para as dúvidas “aparentemente insolúveis” sobre nossa capacidade de encontrar “bases certas e indubitáveis” para o conhecimento que possuímos, Marin Mersenne (1588-1648) procurou “salvar o conhecimento”, enunciando que sua “confiabilidade e utilidade não dependiam da descoberta de fundamentos para *toda* a certeza” (POPKIN, 2000, p. 225). Diante da crise pirrônica, Mersenne buscou estabelecer um “tipo de conhecimento não sujeito a questionamento”, como a efetivação de “dados sobre as aparências, hipóteses e previsões sobre as conexões entre eventos e o curso da experiência futura” (POPKIN, 2000, p. 213). Assim, Mersenne deu origem ao “ceticismo mitigado ou construtivo”, que consiste em aceitar o conhecimento como possível, mesmo que todo conhecimento

---

<sup>25</sup> Verdan (1998) sugere que *Ensaio*s de Montaigne é a principal obra dedicada à temática do ceticismo.

esteja “aberto a algum tipo de dúvida” e que nenhuma “crença” seja “adequadamente fundamentada” (POPKIN, 2000, p. 222).

O ressurgimento do pirronismo deu origem a outras tentativas para “salvar o conhecimento humano”, então ameaçado (POPKIN, 2000, p. 153). Francis Bacon (1561-1626) empregou as teorias de Aristóteles para rejeitar as concepções dos céticos, por ele criticados por “apresentarem erroneamente os problemas envolvidos na obtenção do conhecimento através dos sentidos” (POPKIN, 2000, p. 207). Para Bacon, os obstáculos suscitados pelo ceticismo seriam ultrapassados pela elaboração de instrumentos e critérios científicos, uma vez que a verdadeira causa dos erros humanos são os “Ídolos”, as ilusões ou distorções que impedem o verdadeiro conhecimento.<sup>26</sup>

O auge das tentativas modernas de refutação do ceticismo foi o “fracasso heróico” de Descartes (1596-1650), como afirma Popkin (2000, p. 153). Os desenvolvimentos propiciados por Nicolau Copérnico (1473-1543), Giordano Bruno (1548-1600) e Galileu Galilei (1564-1642) foram decisivos para que o filósofo reconhecesse a necessidade de uma nova ciência da natureza, a ser implementada por meio de um “exame do próprio saber, uma investigação sobre o conhecimento humano”; um método, portanto, capaz de esclarecer o que “nos faz acertar ou errar quando conhecemos” (DUTRA, 2000, p. 23). Para encontrar uma certeza básica que, imune às dúvidas céticas, levasse à construção dessa nova teoria científica em bases sólidas, o critério adotado por Descartes foi reconstituir um mundo que abriga três substâncias: Deus, a alma e a matéria. Nessa visão, explica Dutra (2000, p. 26), o “ser humano resulta, então, da união da alma e do corpo”; participando das duas substâncias,

---

<sup>26</sup> Bacon categoriza os Ídolos em quatro tipos: da tribo, resultantes da própria natureza humana; da caverna, consequências das características individuais e das influências do meio; do foro, resultado das relações comunicativas e discursivas entre os homens; e do teatro, doutrinas filosóficas e científicas antigas que regem “mundos fictícios e teatrais” (MARCONDES, 2002, p. 178-179).

o homem se torna “semelhante a Deus, por um lado, mas semelhante ao mundo, por outro”.

Na resposta de Descartes ao ceticismo, Popkin (2000, p. 298) vê o mesmo tipo de articulação feita pela Reforma, a mesma tentativa de “objetificar a certeza subjetiva unindo-a a Deus”. A base dessa ideia é que, em um mundo sem Deus, qualquer verdade pode ser considerada duvidosa e nenhuma ciência verdadeira pode ser descoberta. A dúvida cartesiana conduz “à regra da verdade”, e esta, a Deus, o que fornece a “garantia objetiva de nossa certeza subjetiva” (POPKIN, 2000, p. 299). Por essa via, Descartes acreditou ter conseguido “uma completa reversão do ceticismo, marchando da dúvida total para a certeza total” (POPKIN, 2000, p. 295). Mas o recurso cartesiano à afirmação da existência de Deus é um pressuposto que a tradição cética sempre recusou, por tratar-se de um dogma. Por isso, Cunha (2006, p. 54) diz que o “dragão cético não foi aniquilado, e nem poderia sê-lo”, uma vez que o argumento da afirmação inquestionável é um “guerreiro que, embora imbatível segundo a mentalidade dogmática, não cabe no repertório intelectual do cético”.

Ao assumir o objetivo de derrubar os questionamentos dos céticos, Descartes percorre metodologicamente uma primeira etapa cética quando coloca em dúvida os “dados da percepção sensorial, a própria existência de uma realidade exterior, a verdade de nossas ideias em si mesmas, as próprias noções matemáticas”. No entanto, com o propósito de manifestar a “certeza indubitável do *Cogito* e permitir, uma vez obtido um critério de verdade, edificar o sistema metafísico e o sistema físico do conhecimento verdadeiro”, o cartesianismo acaba por preservar o ceticismo mediante um recurso próprio dos céticos, a dúvida (PORCHAT PEREIRA, 2007, p. 82).<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> Para Porchat Pereira (2007, p. 83), o ceticismo metodológico de Descartes tornou-se um paradigma “onipresente” e “oculto”, “porque adotado inconscientemente” pelo pensamento moderno. Essa atitude foi assimilada de tal modo que a “filosofia não mais se detém em discutir e reavaliar a velha argumentação cética que a justificou historicamente” (PORCHAT PEREIRA, 2007, p. 86).

Dutra (2005, p. 26) esclarece que Descartes utiliza a atitude dubitativa como ferramenta metodológica ao afirmar que, “na medida em que a qualquer momento nossas opiniões podem ser motivos de dúvida, o mais prudente é, de antemão, duvidar de todas elas”, colocando-as todas em confronto e “confiando que aquelas que realmente forem expressão do que é o caso vão resistir a toda dúvida”. A estratégia dubitativa adotada por Descartes assemelha-se à atitude cética, mas não o suficiente para denominá-lo um cético, propriamente;<sup>28</sup> o tipo de ceticismo compatível com essa estratégia, presente nos filósofos modernos, “possui caráter meramente metodológico, e está voltado para os objetivos teóricos de suas filosofias” (DUTRA, 2005, p. 20). Segundo Verdan (1998, p. 80), Descartes não contesta, de fato, a existência da razão humana e sua eficácia para alcançar a verdade absoluta, admitindo a capacidade da razão para “elucidar os problemas fundamentais que se apresentam à reflexão filosófica: a existência e a essência da alma, de Deus, do mundo sensível”.

Pode-se dizer que os filósofos do século XVIII aproximaram-se do pirronismo, na medida em que tomaram “consciência dos limites do conhecimento”, como explica Verdan (1998, p. 96-97). O próprio Hume (1711-1776), observa Smith (1995, p. 71), “afirma que a redução de quase todos raciocínios à experiência é um dos aspectos do seu ceticismo”. Hume coloca-se “contra um ceticismo que nega toda possibilidade de se descobrir a verdade”, pois “o seu objetivo confesso é, se possível, alcançá-la” (SMITH, 1995, p. 32). Para Smith (1995, p. 143-144), o empirista escocês defende uma concepção “mais moderada de dúvida, com o objetivo de manter a imparcialidade em nossos julgamentos e afastar os nossos preconceitos que derivam da educação e da opinião precipitada”. A proximidade de Hume com os cétricos antigos decorre da ênfase

---

<sup>28</sup> Sobre os críticos que vinculavam o cartesianismo ao pirronismo no século XVII, ver o capítulo X de Popkin (2000).

na prática e na vida comum que o filósofo situa em oposição à ideia de contemplação da verdade (SMITH, 1995, p. 294).<sup>29</sup>

Na análise de Dutra (2000, p. 28), Hume é certamente o primeiro autor da nova tradição epistemológica a pôr em questão a doutrina de que a ciência da natureza repousa em fundamentos seguros e indubitáveis, mas sem abrir mão, no entanto, da ideia de correspondência entre nossas ideias e as coisas do mundo. Segundo Verdan (1998, p. 104), a filosofia humeana não descarta o conhecimento dos fenômenos naturais a partir da observação científica e da experiência; sua oposição é contra a existência de “certezas rigorosas que repousam sobre um fundamento racional”, uma vez que Hume concebe as certezas como “simples *probabilidades*”.

Verdan (1998, p. 107) também analisa que Kant (1724-1804) foi ao encontro da discussão pirrônica acerca da impossibilidade de a razão humana “estabelecer uma ciência metafísica rigorosa”, ultrapassando o “campo da experiência sensível, dos fenômenos, para alcançar realidades absolutas”. Kant pretende mostrar que é “da própria natureza do espírito humano não poder alcançar o ser-em-si”, sendo unicamente possível conhecer os fenômenos. Contudo, o criticismo kantiano contraria a posição pirrônica ao defender um idealismo transcendental em que os objetos devem se conformar ao nosso conhecimento.

### **3. Visões contemporâneas do pirronismo**

A influência do pirronismo não ficou restrita ao passado. As concepções de Pirro percorreram todo o século XX e são, ainda hoje, retomadas por diversos estudiosos.

---

<sup>29</sup> Porchat Pereira (2007, p. 295) considera que o ceticismo, o naturalismo e o empirismo encontram-se “intimamente” associados na filosofia humeana.

Dois filósofos brasileiros examinam sua ocorrência na atualidade: Luiz Henrique de Araújo Dutra (2005, p. 12), que apresenta uma versão “construtiva” do pirronismo, e Oswaldo Porchat Pereira (2007, p. 227), que se propõe a “repensar e reelaborar” a atitude pirrônica, no intuito de “desenvolvê-la, atualizá-la e adaptá-la à reflexão de nossos dias”.

Tendo como referência o pensamento de Pirro de Élis e de Sexto Empírico, Dutra (2005, p. 21) define o ceticismo como um posicionamento intelectual crítico que “nos convida a tomar consciência das limitações de nossas concepções e teorias”, sem que isso implique o abandono de todas elas. O autor desenvolve seus argumentos a favor de um pirronismo que visa à verdade, podendo, por isso, ser chamado de “ceticismo alético” (DUTRA, 1996).<sup>30</sup> Nessa versão, torna-se possível buscar a verdade sem ser dogmático, mantendo o desejo de encontrar a verdade e posicionando-se de modo “construtivo, mas dubitativo ao mesmo tempo”; ao investigar segundo o modo alético, “simulamos o dogmatismo, construindo também teorias”, mas suspendemos o juízo “depois de tentar multiplicar as hipóteses e estabelecer a equipolência”, como faria o pirrônico diante de uma tese dogmática (DUTRA, 1997, p. 46-47).

Dutra (1997, p. 51) vê o ceticismo alético como uma “habilidade de lidar com hipóteses e gerir programas de pesquisa, produzindo conhecimento sem dogmatizar”. Reside aí um benefício para o campo da investigação, uma vez que se atesta o “valor heurístico das hipóteses, das teorias ou doutrinas tomadas provisoriamente” (DUTRA, 1995, p. 279). Trata-se de um ganho pragmático, pois ficam preservadas as vantagens do dogmatismo, sem as suas desvantagens, que remetem à aceitação precipitada de teses

---

<sup>30</sup> A palavra “alético” deriva do termo grego *alethéia*, que significa “verdade” (REALE, 1995, p. 267-268). Em grego, “verdade” é uma palavra que se diz negativamente, por isso a proposição *a* antes do termo *léthe*, que significa “a água do esquecimento” na filosofia platônica. (CHAUI, 2002, p. 41). Platão emprega essa acepção na *República*, especificamente no mito da reminiscência, quando afirma que as almas dos homens sábios não beberam as águas do rio *léthe* – as águas do esquecimento – sendo capazes, por isso, de lembrar-se das ideias que contemplaram no mundo real.

que desviam a rota daquilo que se procura – a verdade. O filósofo alético, ou construtivo, adota uma “doutrina tentativamente, para testá-la, estando disposto a deixá-la ou a reformulá-la e torná-la melhor. Ele a assume apenas, portanto, como hipótese” (DUTRA, 1993, p. 57).

Na perspectiva alética, complementa Dutra (1998, p. 33-34), “o que aparece é o que aparece a alguém em determinada circunstância”, havendo circunstâncias em que existe mesmo um “conflito no que aparece”, um conflito no interior do “mundo fenomênico”. A atitude do filósofo alético decorre, pois, do aparecer de situações cruciais: “Trata-se sempre de examinar duas alternativas plausíveis e contraditórias, duas coisas que nos aparecem e que estão em conflito”, consistindo todo o problema em “saber como se sai de uma situação crucial, isto é, como escolhemos (ou não escolhemos) uma das alternativas”.

Também chamada de *filosofia zetética* ou *filosofia de investigação permanente*, a versão pirrônica analisada por Dutra (1993, p. 48-49) contraria o posicionamento dogmático, pois é sempre a primeira a desfazer-se de suas certezas. O alético “não anuncia, pois, teses (como faz a filosofia dogmática), mas apenas *hipóteses*”; além disso, “investiga *contra* suas hipóteses, do mesmo modo como faz a filosofia cética”. Dutra (1993, p. 51) explica que o objetivo principal do filósofo de investigação permanente é dar continuidade às “suas tentativas de reelaborar doutrinas e investigar contra elas sem ser acusado de proceder irracionalmente”, o que mantém “sempre aberta a possibilidade de reelaborar a doutrina e submetê-la de novo à investigação”. Exatamente por serem as hipóteses apenas prováveis, afirma Dutra (1997, p. 55-56), o alético ensina a “investigar contra elas, ou seja, colocá-las a prova”. O que leva o dogmatismo a paralisar o conhecimento é dar por terminado o “trabalho de investigação



em um momento qualquer, e não prosseguir no exame perene das hipóteses”; é a isso que se opõe o ceticismo alético.

Dutra (2000, p. 107-108) afirma que, na pragmática da investigação, conserva-se a ideia de continuidade entre ciência e técnica, adotando-se “certa postura *instrumentalista*” que busca superar o divórcio entre teoria e prática, concebendo as teorias científicas e a própria atividade científica, cognitiva e investigativa como “instrumentos de predição e controle de fenômenos” indissociáveis “da prática de resolver problemas”. A pragmática da investigação desconsidera a “separação entre teoria e prática, ou entre pensar e agir”, rejeitando esses termos como atividades separadas ou distintas, uma vez que “toda atividade investigativa é ao mesmo tempo física e mental”; “toda atividade ligada à investigação ou à averiguação é uma forma de ação” (DUTRA, 2001, p. 136).

De acordo com Dutra (2005, p. 45), se esse “neopirronismo vai além do pirronismo antigo, isso talvez se deva apenas ao fato histórico inegável de que a cultura atual contém elementos realmente díspares daqueles presentes na cultura antiga”. O que autor defende, enfim, é uma formulação “pragmática” do pirronismo, uma perspectiva investigativa em que “o *conhecimento é uma crença (ou hipótese) em processo de averiguação*” (DUTRA, 2001, p. 147), em que a noção de verdade como acordo “atua como ferramenta indispensável da própria investigação, isto é, como um elemento essencial da pragmática da investigação” (DUTRA, 2001, p. 148). O objetivo da investigação é constatar se há ou não um “acordo entre uma hipótese e os dados reunidos na base de dados, por meio de experimentos e outros procedimentos investigativos” (DUTRA, 2001, p. 149).

Segundo o posicionamento de Dutra (2001, p. 149), no processo investigativo a verdade torna-se “ineliminável”, sendo “um constituinte essencial da investigação”,

“um elemento operativo, revelado pela análise da pragmática da investigação”. Considerando que uma investigação que não visa a verdade “não é realmente uma investigação”, a verdade como acordo é “o **conceito chave** revelado pela pragmática da investigação”, na qual “investigar é procurar a verdade, isto é, é procurar estabelecer um acordo, é averiguar”. O que permite sustentar “que nunca lidamos com sistemas fechados ou acabados, mas com **sistemas abertos**, isto é, *sistemas que sempre podem ser socorridos por novos acréscimos, novas proposições aceitas*” (DUTRA, 2001, p. 69).

Oswaldo Porchat Pereira (2007, p. 259), por sua vez, define-se como “cético pirrônico”, esclarecendo que emprega os termos “ceticismo” e “pirronismo” como sinônimos, embora considere mais adequado o termo “neopirrônico”, propondo-se a repensar as concepções básicas do pirronismo segundo a “problemática filosófica moderna e contemporânea”. Porchat Pereira (2007, p. 69) sugere haver um “caráter *positivo*” na filosofia cética. Seu argumento é que a história da filosofia é marcada por grandes sistemas filosóficos “incompatíveis” que partilham da mesma “pretensão de representar a verdadeira solução dos problemas do ser e do conhecer” (PORCHAT PEREIRA, 2007, p. 15):

a filosofia aparece-nos como uma multiplicidade historicamente dada de filosofias, identicamente empenhadas, todas elas, na elucidação da própria noção de filosofia e identicamente confiantes na própria capacidade de resolver essa questão de princípio e de executar de maneira adequada o programa que o mesmo empreendimento de autodefinição implicitamente lhes traça. Essa pretensão, que lhes é essencial, leva-as necessariamente, então, a uma mútua e recíproca excomunhão e exclusão, na mesma medida em que pertence a cada filosofia o dever impor-se como a única e verdadeira Filosofia. (PORCHAT PEREIRA, 2007, p. 16)

O autor dirige suas críticas às filosofias que fizeram da verdade seus temas preferenciais, e argumenta que um “bom número de filósofos pretendeu ter estabelecido verdades definitivas e absolutas, cujo reconhecimento se exprime então em seus discursos verdadeiros” (PORCHAT PEREIRA, 2007, p. 174). O que Porchat Pereira (2007, p. 219) almeja é chamar a atenção para as condições de aceitabilidade intrínsecas a todo discurso filosófico: “Nenhuma tese filosófica se avança sem que se vise à sua aceitabilidade”, pois todo discurso filosófico “se quer aceitável – e, no limite ideal, aceito – pela comunidade dos seres racionais”. Perguntar pela legitimidade dos problemas filosóficos, segundo Porchat Pereira (2007, p. 220), é o mesmo que perguntar “pela sua aceitabilidade, enquanto problemas, pelo auditório formado pela comunidade racional a que o filósofo sempre se dirige”, porque os “filosofemas somente se podem propor como aceitáveis porque estabelecidos por argumentações aceitáveis”.

Diante do conflito das filosofias, Porchat Pereira (2007, p. 273) afirma que “*ainda é preciso ser cético*”:

Enquanto tanto os que julgam ter encontrado a Verdade quanto os que pretendem ter estabelecido que ela é inapreensível põem, de algum modo, um fim ao seu filosofar, os céticos continuam incansavelmente a filosofar. Pois sua *epoché*, sempre provisória, traduz apenas o que, no momento, lhes parece. (PORCHAT PEREIRA, 2007, p. 77)

Para Porchat Pereira (2007, p. 260), o ceticismo exhibe “duas faces complementares”. A primeira lida com a razão teórica e o dogma, e a segunda, com o “mundo das aparências e a vida comum”; ambas, porém, são “intimamente interligadas”. Em sua primeira face, descrita por Porchat (2007, p. 262) como “dimensão negativa e dialética”, o cético experiencia a “dessacralização do *lógos*” ao descobrir o “caráter antinômico da razão teórica” e a “natureza eminentemente retórica

do discurso filosófico”. A face “positiva” do ceticismo pirrônico diz respeito “a uma prática filosófica centrada na experiência do fenômeno” (PORCHAT PEREIRA, 2007, p, 262); nela, não há nada que impeça ao cético de “viver empiricamente (*empeíros*) e sem crença dogmática (*adoxástos*), conforme as observâncias e as preconcepções comuns”, explica Porchat (2007, p. 164), porque o cético, como qualquer homem comum, “discorre e raciocina, interage com os outros homens e dialoga com eles, eventualmente investiga também e pesquisa”, utilizando “a linguagem ordinária, no interior do cenário que lhe oferece sua experiência da fenomenicidade”.

Principalmente na figura de Sexto Empírico, o pirronismo mostra como utilizar a linguagem para desencadear e apresentar “hipóteses” que “articulam fenômenos” (PORCHAT PEREIRA, 2007, p. 170). Assim, torna possível despertar o “interlocutor à ação”, “persuadi-lo da ‘verdade’ da conclusão”, isto é, “fazê-lo reconhecer que ela adequadamente exprime uma situação fenomênica que se impõe a seu reconhecimento” (PORCHAT PEREIRA, 2007, p. 165).<sup>31</sup> Sem dispor de qualquer “comprometimento com uma postura dogmática”, o cético pirrônico pode “reconhecer a função *pragmática* das ‘teorias’ e invocar a experiência eventualmente bem-sucedida de suas consequências práticas para defender a sua utilização” (PORCHAT PEREIRA, 2007, p. 321).

Preconiza o primado da observação e do esforço por registrá-la, historiá-la, sistematizá-la, por organizar as predições com base na experiência passada. Propõe uma doutrina ‘causal’ empirista e acena com a noção de ‘conhecimento’ empírico. Desenvolve um pragmatismo empírico e põe ênfase na busca, pelas *tékhnai*, do que é útil e benéfico para os seres humanos. (PORCHAT PEREIRA, 2007, p. 318-319)

---

<sup>31</sup> Porchat Pereira (2007, p. 129) considera que alguns textos de Sexto, quando “lidos sob a perspectiva mentalista moderna”, podem sugerir “a presença implícita de uma filosofia da mente em sua concepção do pirronismo”; mas considera acredita ser um “anacronismo” interpretar o pirronismo como filosofia mentalista (PORCHAT PEREIRA, 2007, p. 139), pois isso “representaria uma forma de opção, mesmo se involuntária e somente implícita, por uma certa linha de definição filosófica” (PORCHAT PEREIRA, 2007, p. 130).

O ceticismo se define, pois, como “uma terapêutica que se serve do discurso para curar os homens de sua propensão ao dogmatismo”, mas não se trata de “uma terapêutica contra a filosofia e, sim, de uma terapêutica filosófica, de uma filosofia que se assume como tal” (PORCHAT PEREIRA, 2007, p. 77). Trata-se de uma atitude “crítica” e “rigorosa”, em contraposição aos “fantasmas do Absoluto”; é um modo de pensar que Porchat Pereira (2007, p. 270) caracteriza como voltado “para a vida dos homens” e que permite considerar as “razões histórico-filosóficas, valores culturais, influências da metodologia das ciências da natureza, resultados obtidos pelas ciências sociais e humanas”, os quais são “decisivos condicionamentos sócio-histórico-econômicos”, em todo estudo que se proponha crítico.

## *Capítulo 2*

---

### *Ciência e moral em Dewey*

(...) *Se os homens tivessem sido educados a pensar nos valores humanos como agora têm apreendido a pensar a respeito das artes técnicas, toda nossa situação poderia ser diferente. (DEWEY, 1929, p. 46-47)*

## 1. A proposta de um único método para todas as ciências

No decorrer dos onze capítulos que compõem a obra *The quest for certainty*, Dewey desenvolve uma discussão cujo objetivo é propor a expansão do método investigativo das ciências experimentais para o campo dos juízos morais. No último capítulo do livro, intitulado “A revolução copernicana”, compreende-se que a referida proposta envolve uma profunda mudança nos critérios pelos quais entendemos o conhecimento moral e valorativo, sendo preciso, para isso, “focalizar a reflexão nas necessidades congruentes com a vida presente” e “interpretar as conclusões da ciência em relação às suas consequências sobre as nossas crenças acerca de propósitos e valores” (DEWEY, 1929, p. 313).

A afirmação de que o método científico serve também para as ciências humanas já havia sido delineada por Dewey anteriormente, em *Democracia e educação*, obra de 1916, na qual se lê que a “grande quantidade de invenções consequentes ao nosso domínio intelectual dos segredos da natureza testemunha que a ciência é o meio principal de melhorarmos progressivamente os meios da ação”, cabendo à educação, em particular, a “responsabilidade de utilizar a ciência de modo a modificar a habitual atitude de imaginação e sentimento” (DEWEY, 1959b, p. 246).<sup>32</sup> As questões sociais só se tornarão “inteligentemente resolvidas na proporção em que empregarmos o método”

---

<sup>32</sup> Sobre o uso da ciência por Dewey, ver Hansen (2006b), que analisa particularmente os três últimos capítulos de *Democracia e educação*.

da ciência, que consiste em “colidir dados, conceber hipóteses” e colocá-las em “prova na atividade” (DEWEY, 1959b, p. 314). Nesse mesmo livro, Dewey (2007, p. 83) faz a defesa de uma filosofia que tenha em vista “o atual estado da ciência” na indicação da validade dos valores, considerando os resultados científicos especializados “em suas relações com iniciativas sociais futuras”. Para reforçar seu argumento, analisa as origens da filosofia, dizendo que os sofistas já buscavam “aplicar os resultados e os métodos dos filósofos naturais à conduta humana”, principalmente quando indagavam sobre a “relação entre instrução, conhecimento e virtude” (DEWEY, 2007, p. 84-85).<sup>33</sup>

O ponto central da argumentação de *The quest for certainty* é o posicionamento da filosofia como possuidora de uma função instrumental na busca de soluções para os problemas humanos. Dewey concede à filosofia um papel sumamente importante na “construção do bem”, conforme se encontra explicitado no penúltimo capítulo da obra.<sup>34</sup> Ali, é atribuída à filosofia a tarefa de refletir sobre os problemas da humanidade, “conciliar os resultados da ciência natural com a validade objetiva dos valores que regulam as condutas dos homens” (DEWEY, 1929, p. 24). Assim, cabe à filosofia examinar as condições atuais da ciência e da vida, investigando os critérios, juízos e crenças que “dirigem nossa conduta” (DEWEY, 1929, p. 67). Desenvolver um “sistema de ideias operantes congruentes com o conhecimento atual e a com as facilidades de controle dos eventos naturais”; conseguir um “ajustamento entre as conclusões da ciência natural e as crenças e valores que têm autoridade na direção da vida” (DEWEY, 1929, p. 284).

---

<sup>33</sup> De acordo com Kerferd (2003, p. 196), os sofistas “foram os primeiros a colocar o problema da relação entre leis e exigências da natureza humana”. Os termos *nomos* e *physis*, tradicionalmente traduzidos por “lei” e “natureza”, eram de grande importância no pensamento dos sofistas, sempre envolvendo o “reconhecimento da *physis* como uma fonte de valores e, portanto, em si mesma, de alguma forma prescritiva” (KERFERD, 2003, p. 194).

<sup>34</sup> As formulações apresentadas nesse capítulo, intitulado “A construção do bem”, foram reorganizadas por Dewey no ensaio “Three independent factors in morals”, publicado em 1930 (PAPPAS, 2008).



A proposta deweyana de que o método investigativo das ciências é útil no campo da moral é sustentada na rejeição do dualismo entre conhecimento e ação, isto é, na ideia de que valores teóricos não podem ser separados de valores práticos. Para Dewey, (1929, p. 36-37), a filosofia deve renunciar a esse dualismo para facilitar a “interação entre nossas crenças cognitivas”, que são “baseadas nos métodos de investigação mais seguros”, e “nossas crenças práticas acerca dos valores”. Como bem observa Dutra (2001, p. 137), desde os autores modernos, como Locke e Hume, “a história da epistemologia se confunde com a história das discussões sobre a noção de crença”. Segundo Amaral (2007, p. 69), o posicionamento de Dewey representa uma rejeição à clássica dicotomia entre conhecimento e crença, a qual remonta aos gregos, pois na filosofia deweyana “todo conhecimento é uma crença”, não havendo “ruptura entre crenças a respeito dos valores e dos fins”, porque todas as crenças intelectuais são como crenças morais que “dizem respeito à conduta, à atuação prática”. Dewey (1929, p. 48) busca efetivamente o equilíbrio entre a ciência e os valores, afirmando que “crenças autênticas sobre a existência podem operar fecunda e eficazmente em conexão com problemas práticos”. O “homem tem crenças proporcionadas pela investigação científica, crenças acerca da natureza e dos processos reais das coisas”, e dispõe também de “crenças acerca dos valores que devem regular sua conduta” (DEWEY, 1929, p. 19).

Dada a complexidade de sua proposta, Dewey (1929, p. 309) considera necessário discutir com as correntes da filosofia que não acatam a possibilidade de expandir o método científico ao campo dos valores, pois tais correntes, ao almejarem uma “demonstração absoluta da certeza”, acabam separando “conhecimento e ação”. Sustentam que a “perfeição moral é uma propriedade do Ser último” (DEWEY, 1929, p. 53), firmando assim uma relação de “completa dependência de todas as coisas a uma lei

universal e necessária” (DEWEY, 1929, p. 55). Dewey reconhece que a ideia de adotar o método científico nas humanidades provoca uma sensação de abandono de uma “autoridade reguladora” (DEWEY, 1929, p. 273); as crenças correntes no campo da moral, da política e da religião exprimem o medo da mudança e o sentimento de que a “ordem e a autoridade reguladora” resultam de “critérios fixos e antecedentes à realidade” (DEWEY, 1929, p. 251). Apesar disso, Dewey (1929, p. 70) argumenta que não se pode deixar de observar que essas filosofias abrem uma “lacuna” entre os princípios fundamentais do mundo natural e a realidade dos valores reguladores. Enquanto o método da ciência é aceito no terreno dos valores intelectuais, no âmbito da moral prevalece a ideia clássica de que “autênticos e válidos” são os princípios morais resultantes das “propriedades do Ser, independentemente da ação humana”.

Para Dewey (1929, p. 70), somos “incapazes” de empregar os critérios derivados do “Ser verdadeiro” na formação de nossas crenças e juízos práticos, e não conseguimos aceitar o fato de que o progresso da ciência depende dos “métodos de operação” e não de “propriedades intrínsecas de um Ser antecedente”. Isso prova que a filosofia, em sua forma clássica, encontra-se “separada dos problemas da vida”, sendo não mais que uma “espécie de justificação apologética da crença numa realidade última, na qual os valores que devem regular a vida e guiar a conduta estão seguramente afirmados” (DEWEY, 1929, p. 28-29). A filosofia instrumental defendida por Dewey (1929, p. 69) contrapõe-se justamente às filosofias dualistas que buscam no “Ser antecedente” as “propriedades que podem exercer autoridade na formação de nossos juízos valorativos sobre fins e propósitos”, propriedades a que atribuímos o poder de “guiar nossa conduta intelectual, social, moral, religiosa ou estética”. Para ele, os juízos valorativos devem resultar da “investigação reflexiva” (DEWEY, 1929, p. 262); isto é, devem ser “provados e revisados” pela “ação inteligente” (DEWEY, 1929, p. 299). Devemos compreender que

“a ação inteligentemente dirigida” é o meio adequado para buscar o conhecimento moral (DEWEY, 1929, p. 30), uma vez que os “instrumentos e operações da prática dirigida” permitem sintonizar as ciências da natureza e os propósitos humanos (DEWEY, 1929, p. 85).

Ao debater as correntes filosóficas em *Democracia e educação*, Dewey (1959b, p. 366) conferiu um caráter mais amplo às referidas dicotomias, situando sua origem nas “sólidas e altas muralhas que extremam os grupos sociais e as classes dentro de um grupo, como as disposições entre ricos e pobres, homens e mulheres, pessoas nobres e de baixa condição, e entre os que mandam e os que são mandados”. Na esfera da educação, como observa Cunha (2007a, p. 50), a crítica deweyana ao pensamento dicotômico assume importância fundamental, uma vez que a pedagogia por ele proposta “só é aplicável onde prevaleçam relações mútuas e igualitárias entre todos os membros da sociedade, o que exige eliminar as dicotomias que separam as classes sociais”.

Esse tema não é abandonado em *The quest for certainty*, uma vez que Dewey (1929, p. 80), ao examinar as dificuldades que se interpõem à sua proposta, diz que o método das ciências naturais não estará ao alcance da prática social enquanto seus resultados forem utilizados pelas classes privilegiadas; os obstáculos que se apresentam são de “ordem prática”, relacionados com os aspectos “organizacionais e econômicos da sociedade”, na qual o conhecimento é usado para o bem de poucos e não para o bem comum. A “efetivação da ação inteligente na experiência concreta da vida” decorre de uma “distribuição justa dos elementos da inteligência e do conhecimento”, além de uma “participação mais livre nos resultados da ciência” (DEWEY, 1929, p. 81). Em *Democracia e educação*, o modo de vida democrático é descrito como aquele em que o “livre intercâmbio” é o “meio pelo qual uma experiência é proveitosa para dar direção e significação a outra” (DEWEY, 1959b, p. 379). É nesse ambiente que, em *The quest for*

*certainty*, Dewey (1929, p. 252) vê a educação como a “chave para uma reconstrução social ordenada”, base para uma nova integração da conduta humana e para o “desenvolvimento da inteligência como um método de ação”.

Segundo Hansen (2006b, p. 9), a premissa fundamental que sustenta todo o pensamento deweyano é a crença na possibilidade de uma sociedade democrática, sendo a investigação um traço indispensável à democracia; o “espírito da investigação”, próprio da atitude científica, é a característica da “autêntica democracia” projetada por Dewey. De acordo com Pappas (2008, p. 244), a comunidade democrática idealizada por Dewey “é uma consequência de sua inteligência ou confiança no método experimental”. Dewey “crê no poder da ciência”, segundo Amaral (2007, p. 103), porque “crê no poder do método da inteligência cooperativa”. Cunha (1999a, p. 81) também observa que o conceito de ciência defendido por Dewey encontra-se “intrinsecamente ligado” ao de democracia, e que os argumentos por ele articulados para enfatizar o valor do conhecimento científico devem-se à sua “crença na cooperação, na capacidade humana para elaborar de modo coletivo e igualitário os valores que irão dirigir as próprias realizações científicas”. Para Dewey, a prática do método investigativo da ciência no campo dos valores requer o “abandono de verdades imutáveis” (CUNHA, 2001b, p. 89), o que diz respeito diretamente a um determinado modo de atribuir valor.

Em *The quest for certainty*, Dewey dedica-se a um aprimoramento dessa discussão mediante o esclarecimento do conceito de “juízo valorativo”; para isso, emprega uma definição, recurso argumentativo que visa demarcar as possibilidades de interpretação sobre o que se discursa (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002). Dewey (1929, p. 265) define “juízos valorativos” como “*juízos sobre as condições e resultados de objetos experimentados, sobre o que deve regular a formação de nossos*

*desejos, afeições e gostos*”. Essa estratégia discursiva é fundamental porque estabelece parâmetros para o que se encontra em pauta: juízos valorativos dizem respeito especificamente ao que pertence ao campo da experiência, da prática, da ação; juízos valorativos são apreciações feitas no âmbito de determinadas condições e que geram determinados resultados. Essa delimitação torna possível conceber os juízos morais como acessíveis a um tratamento científico, uma vez que tais condições e tais resultados podem ser investigados e conhecidos objetivamente. Por isso, Dewey (1929, p. 274) pode afirmar a existência de um elo entre ciência e moral, dizendo que a moral depende “intimamente” das conclusões da ciência, porque o “conhecimento das relações entre mudanças que nos habilitam a conectar as coisas como antecedentes e consequentes”, essencial para os juízos de valor, “é ciência”. Por meio desse raciocínio, Dewey pode concluir que conhecimento moral é conhecimento científico.

Segundo Johnston (2006), a defesa da relação entre juízos morais e método científico é a tese central de “Theory of moral life”, ensaio de Dewey publicado postumamente em 1960. Essa defesa retoma textos anteriores a *The quest for certainty*, como “Condições lógicas para um tratamento científico da moralidade”, de 1903, no qual Dewey (2009, p. 11-12) explica que, na esfera da moral, o termo “científico” serve para designar “métodos regulares para controlar a formação de juízos acerca de algum assunto”; assumir uma atitude científica, nesse caso, significa “deixar de tomar certas coisas como confirmadas” e assumir “uma atitude crítica ou investigativa e probatória”, ocupando-se com a determinação da “validade” dos juízos e com a investigação continuada de seus “significados”. Dewey (2009, p. 16) afirma que “os juízos científicos possuem todas as características lógicas dos juízos éticos”, pois dizem respeito a “casos individuais” e “ações”. Situando o juízo científico como ação, “as linhas demarcatórias entre a lógica das matérias das ciências reconhecidas e a lógica da

conduta” tornam-se insustentáveis (DEWEY, 2009, p. 27). Dewey (2009, p. 26) vai de encontro à tendência de ver a filosofia “como meramente normativa”, e as ciências, como descritivas. Contra tais “linhas divisórias”, o filósofo estabelece “que todas as proposições” – científicas, leis ou fórmulas – “têm caráter estritamente normativo, e sua única justificativa para existir e seu único critério de valor consistem em sua capacidade para regular descrições de casos individuais”.

Em *The quest for certainty*, Dewey (1929, p. 43) recupera essa discussão qualificando de “artificial” o problema da relação entre ciência e valor, tendo por fundamento a premissa de que os juízos valorativos são dependentes da ação. Sendo assim, a “ação inteligente” – ou “prática dirigida” –, além de nortear a busca do conhecimento científico, é um meio que pode “conceder solidez e confiança aos julgamentos de valores que controlam a conduta” (DEWEY, 1929, p. 313). As conclusões da investigação científica “provam” ser possível uma “investigação experimental inteligível que, quando praticada, traz consigo a expansão das ideias e a regulação de consequências provadas com segurança” (DEWEY, 1929, p. 194). Segundo a explicação de Pappas (2008, p. 166), o que Dewey chama de “inteligência experimental” envolve “hábitos de investigação pelos quais as hipóteses são testadas”, fazendo-se a conexão “entre velhos hábitos, costumes, crenças e novas condições”. Nesses termos, Dewey (1929, p. 284) afirma que “fins e ideais” devem ser entendidos como “possibilidades de situações experimentadas”; todas as opiniões e crenças são reconhecidas como “hipóteses”, como “instrumentos intelectuais” a serem “testados, confirmados ou modificados” segundo as consequências que produzem (DEWEY, 1929, p. 277).

## 2. Técnicas argumentativas na defesa do método único

A proposta de Dewey, acima apresentada, requer uma profunda mudança no modo como são concebidos os critérios, princípios e regras no campo dos juízos morais, cabendo à filosofia o papel de examinar os valores normativos. O reconhecimento de um valor, como tal, deve envolver a análise das “condições específicas” em que é estabelecido, o que significa compreender os juízos em suas “relações existenciais” (DEWEY, 1929, p. 161). Embora essa proposta esteja devidamente formulada em *The quest for certainty*, os termos com que é expressa podem dar margem à caracterização de uma “atitude cientificista”, como admite o próprio Dewey (1929, p. 251). Do ponto de vista argumentativo, portanto, faz-se necessário discorrer acerca do sentido atribuído à palavra “ciência”, o que ocupa boa parte do livro, revelando que Dewey não propõe uma mudança apenas no modo como são concebidos os valores, mas também no modo como a ciência e a filosofia se relacionam.

Pappas (2008, p. 19) considera que, para defender a possibilidade de tratar a ética por intermédio de um “método análogo à investigação científica”, bem como para enfatizar a “continuidade da ética com outras formas de experiência”, Dewey usa a ciência como “analogia”. Ainda segundo Pappas (2008, p. 20), a ciência e também a arte são usadas como “metáforas para compreender a experiência moral”, sem que Dewey se comprometa, no entanto, com uma “redução da moralidade à arte ou à ciência”.

Para esclarecer essa apreciação, devemos observar que analogia e metáfora são técnicas argumentativas que buscam estabelecer o significado de proposições novas a partir de algo já conhecido pelo auditório. Uma analogia é construída por meio da “similitude de estruturas”, sendo “A está para B assim como C está para D” a sua

fórmula genérica (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 424). O conjunto dos termos A e B formam o tema, o que se quer expressar e estabelecer, enquanto o foro é constituído pelo conjunto dos termos C e D, de onde são extraídos os significados “transportados” ao tema (MAZZOTTI, 2008, p. 2). Para haver analogia, “tema e foro devem pertencer a áreas diferentes”, como, por exemplo, a área das coisas sensíveis e a das coisas espirituais (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 425). Metáfora, por sua vez, é uma “analogia condensada, resultante da fusão de um elemento do foro com um elemento do tema”, resultando em um enunciado do tipo “A é C de B” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 453).<sup>35</sup>

Em *The quest for certainty*, Dewey emprega o seguinte raciocínio em favor da expansão do método investigativo das ciências experimentais para o campo dos juízos morais: o conhecimento moral (A) está para a ação inteligente (B) assim como o conhecimento científico (C) está para os métodos de operação (D). Do ponto de vista técnico, parece não ser uma analogia porque os termos A e B pertencem à mesma área que C e D – todos eles estão situados, digamos, no âmbito das coisas espirituais, conforme exemplificado acima, uma vez que integram o campo das operações intelectuais de julgar e investigar. No entanto, segundo observam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002, p. 426), a “impressão de que lidamos com duas áreas diferentes”, condição necessária para haja uma analogia, “pode depender das disposições do ouvinte”. Nesse caso, observando o contexto da argumentação levada a cabo no livro, compreende-se que o auditório a que Dewey se reporta dispõe moral e ciência em áreas distintas, qualificando como normativo o conhecimento moral e como descritivo o conhecimento científico, razão pela qual rejeita a possibilidade de o primeiro ser

---

<sup>35</sup> Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002, p. 453) mencionam uma passagem da *Arte poética* de Aristóteles em que o filósofo diz que a velhice é para a vida o que a noite é para o dia. Seu objetivo é esclarecer “velhice” (A) e “vida” (B) por intermédio de “noite” (C) e “dia” (D), sendo o tema composto pelos dois primeiros termos, e o foro, pelos dois últimos. A metáfora resultante – A é C de B – firma que a velhice é a noite da vida.



examinado pelos mesmos métodos que o segundo. Se a audiência os entende assim, é porque os situa em áreas diferentes, o que justifica, do ponto de vista argumentativo, a construção da analogia em que o conhecimento científico é foro para o conhecimento moral, subsidiando assim a proposta central de *The quest for certainty*.

Por meio dessa analogia, pode-se construir a seguinte metáfora do tipo “A é C de B”: o conhecimento moral é o conhecimento científico da ação inteligente. Com ela, Dewey estabelece que os métodos científicos de operação podem ser úteis para investigar a ação inteligente que constitui a moral. O autor busca chamar a atenção para a proximidade entre a ciência experimental e o campo da moral, defendendo que os componentes da moralidade – que dizem respeito ao campo das ações e dos juízos práticos – podem ser investigados por meio de procedimentos experimentais científicos. Dewey visa mostrar que a sintonia entre as ciências da natureza e os propósitos humanos é efetiva no tocante aos instrumentos e operações da prática dirigida, evidenciando a existência de traços comuns nos campos científico e filosófico. A argumentação desenvolvida em defesa dessa tese consiste em mostrar que as duas áreas se beneficiam da investigação reflexiva, tendo por fundamento, como veremos no capítulo seguinte deste trabalho, a rejeição do dualismo entre conhecimento e ação, bem como a noção de conhecimento provável. Tudo o que conhecemos – e isso inclui nossas crenças sociais e morais – é resultado do que “construímos intencionalmente”; “tudo depende da determinação dos métodos de operar e da observação das consequências que provamos”, tal qual se faz no campo da investigação científica (DEWEY, 1929, p. 116).

A contestação de um raciocínio analógico é feita por meio da “refutação do foro” (MAZZOTTI, 2008, p. 2), isto é, pela alegação de que os elementos apresentados para elucidar o tema são inadequados para tal. Por isso, Dewey necessita explicitar seu foro, definindo com precisão o que entende por ciência experimental. Para tanto,

emprega o que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002, p. 400) denominam “argumento pelo exemplo”, que é um modo de argumentar que objetiva “levar à formulação de uma lei ou à determinação de uma estrutura”, permitindo a generalização de um caso particular. Para atuar como ligação que fundamenta a estrutura do real, o exemplo invocado, “em qualquer área que se desenvolva a argumentação”, deve “usufruir estatuto de fato”, sendo que “a grande vantagem de sua utilização é dirigir a atenção a esse estatuto” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 402).

Dewey (1929, p. 72) refere-se, então, à física contemporânea, que é, segundo ele, um “exemplo perfeito de investigação reflexiva”, ou seja, um exemplo de como procede a ciência na atualidade. A escolha da física deve-se ao fato de ser essa uma área rica em “projeções de hipóteses” e em “referências às experiências futuras em que a própria experiência oferece os valores, sentidos e critérios” (DEWEY, 1929, p. 78). O mérito da física está, sobretudo, no “*método* usado na investigação científica” (DEWEY, 1929, p. 71), cujos resultados mostram que a “*ação* é o meio pelo qual as situações problemáticas podem ser resolvidas” (DEWEY, 1929, p. 244). Além disso, na física a investigação substitui a “razão” – “uma ordem intrínseca e imutável da natureza, o padrão fixo e último” – pela “inteligência”, definida como a “capacidade de julgar e selecionar os meios para alcançar as consequências ou fins” (DEWEY, 1929, p. 212-213).

Dewey pretende que os procedimentos da física sejam considerados exemplos perfeitos do que denomina ciência, e que ciência, por sua vez, seja o foro para explicar o tema de sua analogia, que é o conhecimento moral, bem como para sustentar a metáfora decorrente de seu raciocínio analógico. Dewey é bastante cuidadoso quanto a isso, tomando a cautela de afirmar que a sua intenção, ao recorrer à física, não implica afirmar que o conhecimento das ciências físicas deva ser visto como a “*única*” forma

válida de pensamento, prevalecendo entre as demais ciências; mas como um “caminho” para todas as ciências, no qual enxerga “o processo contínuo do conhecimento” e a superação do dualismo entre pensamento e ação no campo da investigação (DEWEY, 1929, p. 135). Segundo justifica, a investigação física, ao adotar os instrumentos da prática dirigida, “se converte em um meio para o desenvolvimento das artes que colocam a natureza ao serviço efetivo e potencial dos propósitos e valorações humanos”, principal objetivo da filosofia (DEWEY, 1929, p. 85). A adoção do modo experimental de pensar no campo das temáticas sociais e humanas equivale, assim, à inserção dos “meios no mesmo nível de importância dos fins” (DEWEY, 1929, p. 279).

A argumentação pelo exemplo, porém, “supõe um acordo prévio sobre a possibilidade de uma generalização a partir de casos particulares” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 399); trata-se de um tipo de raciocínio que – como vários outros – “apela para a inércia” do auditório que o orador pretende influenciar (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 20). Ao ocorrer a rejeição do exemplo, dá-se um enfraquecimento considerável da “adesão à tese que se queria promover” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 403). Por isso, “a escolha dos dados em observação” deve ser criteriosa, de maneira a assegurar o “caráter representativo das amostras extraídas do real” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 405). Para evitar esse problema na apresentação da física como exemplo de ciência, Dewey conta com o recente sucesso da mecânica quântica na época da publicação de seu livro, buscando em seus expoentes os fundamentos para discutir a busca da certeza probabilística.<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> A palavra “quântica” foi empregada pela primeira vez pelo físico Max Planck (1858-1947), ao afirmar que a luz é formada por “pacotes de energias” (quantum) que não se propagam de forma contínua (ISAACSON, 2007, p. 332). A mecânica quântica trabalha com a “quantidade mínima de energia” e a “interferência que ocasionamos ou podemos causar nas partículas quando tentamos *observar* os fenômenos atômicos” (DUTRA, 2000, p. 39).

Na década de 1920, os avanços teóricos ocasionados pelos físicos Niels Bohr (1885-1962), Werner Heisenberg (1901-1976) e outros estudiosos, no que ficou conhecido como a “interpretação de Copenhague à mecânica quântica”, colocavam em questão o determinismo das teses de Newton e as certezas sustentadas pela física clássica, indicando a incerteza e a probabilidade como fatores que governam a natureza (ISAACSON, 2007, p. 344). Entre os principais apoios argumentativos do discurso deweyano encontra-se o “princípio da incerteza” apresentado por Heisenberg no ano de 1927. Em *Física e filosofia*, livro que resultou de sua participação nas *Gifford Lectures* entre 1955 e 1956, Heisenberg (1999, p. 75) explica que o resultado de um evento atômico – objeto de estudo da física quântica – “é uma função de probabilidade, uma expressão matemática que traz consigo tanto enunciados sobre possibilidades ou tendências, como afirmações sobre nosso conhecimento de fatos”; por essa razão, não há como “objetivar completamente o resultado de uma observação experimental, e não temos como descrever o que ‘acontece’ entre essa observação e a seguinte”. O próprio ato de investigação combina “elementos objetivos e subjetivos”, por conter asserções que não dependem do observador e que podem “diferir de um experimentador a outro” (HEISENBERG, 1999, p. 78-79).

No intuito de sustentar seu argumento pelo exemplo, Dewey reúne citações de outros estudiosos da teoria física, além de Heisenberg; menciona a obra *Relativity* de Einstein (1879-1955), publicada em 1926, considerando que a teoria da relatividade “coloca um ponto final, no que concerne à ciência natural, no intuito de fabricar conceitos científicos com independência das consequências observadas em uma operação experimental” (DEWEY, 1929, p. 145-146). Comparecem ainda no texto James Clerk Maxwell (1831-1879), Arthur Stanley Eddington (1882-1944) e Percy Williams Bridgman (1882-1961). O primeiro desenvolveu teorias e equações

matemáticas para descrever a propagação das ondas eletromagnéticas, conjecturando a conexão entre luz, eletricidade e magnetismo, conforme se encontra no *Tratado sobre eletricidade e magnetismos*, de 1873 (ISAACSON, 2007). Bridgman recebeu o Nobel pela invenção de equipamentos de alta pressão (WALTER, 1991); de seu estudo *The logic of modern physics*, de 1927, Dewey extrai a expressão “pensamento operacional”, empregado em suas descrições sobre o método investigativo. *The nature of the physical world*, trabalho de 1928 que resultou da participação de Eddington nas *Gifford Lectures* em 1927, é citado como um dos principais estudos sobre a teoria da relatividade e a física quântica.

O argumento de Dewey (1929, p. 79) concentra-se no fato de que “nossa vida efetiva se acha determinada cada vez mais pelos resultados da ciência física”, influenciando nossos modos de “aprender, interpretar e deliberar” (DEWEY, 2009, p. 45). A física quântica, segundo Dewey, responde por uma nova visão do mundo, diferente dos paradigmas anteriormente aceitos nesse campo científico; apelar a ela como exemplo de investigação significa que essa nova visão do real é a que melhor define a concepção científica da realidade, devendo a filosofia adotar esse novo modo de ver o mundo, conforme consta na analogia acima mencionada. Como já vimos, a efetividade desse argumento é sustentada na aceitação da física como exemplo de ciência, e é por esse motivo que Dewey conclama estudiosos avalizados por sua audiência. Ao que parece, essa forma de argumentar emprega a técnica denominada “argumento de autoridade”, que consiste utilizar “atos ou juízos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova a favor de uma tese” (PERELMAN;

OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 348); seu alcance, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002, p. 347), é “totalmente condicionado pelo prestígio” de outrem.<sup>37</sup>

Manuais de lógica incluem o apelo à autoridade (*argumentum ad verecundiam*) no rol das falácias de relevância, conjunto que congrega afirmações que se caracterizam por serem logicamente irrelevantes para as conclusões pretendidas e, portanto, incapazes de estabelecer a verdade de um raciocínio (COPI, 1978, p. 74). Cabe observar, porém, que recorrer ao prestígio de indivíduos que granjeiam o reconhecimento de um auditório “nem sempre é rigorosamente falaz”, como explica Copi (1978, p. 81), pois, embora não prove o que é sustentado, constitui testemunho de peso para viabilizar a interlocução com a audiência. Copi ainda esclarece que é falacioso “apelar para as opiniões de um grande físico como Einstein para dirigir uma discussão sobre política ou economia”, mas constitui estratégia argumentativa legítima quando o assunto em pauta é a física. Sendo assim, no caso aqui examinado, podemos dizer que Dewey, embora conclame a opinião de tantas autoridades no assunto, não incorre em falácia. Além disso, sua argumentação não é “totalmente” assentada no prestígio de tais especialistas, cujos nomes e feitos não se apresentam como a “única prova” do que pretende provar, mas servem, isto sim, para “completar uma rica argumentação” em que numerosos acordos são propostos ao auditório (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 350).

O elemento mais forte da argumentação de Dewey não é, de fato, o exemplo, cuja função – importante, sem dúvida – é somente assegurar a aceitação de certo entendimento sobre as características da ciência contemporânea, as quais servem de foro para a já mencionada analogia. O recurso argumentativo mais poderoso em *The quest for certainty* é a “dissociação das noções”, que é um modo de raciocinar que procede a

---

<sup>37</sup> Diversas autoridades podem ser invocadas pelo orador para fortalecer seu discurso: “categorias de homens”, como cientistas, filósofos e profetas; “autoridades impessoais”, como a física e a religião; e ainda “autoridades designadas pelo nome” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 350).

um “remanejamento dos dados conceituais que servem de fundamento para a argumentação” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 468), tomando como ponto de partida “pares antitéticos”, assim chamados porque um dos termos é colocado em oposição ao primeiro. Como explicam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002, p. 479), os “pares antéticos”, assim como os “pares classificatórios”, são “instrumentos que permitem estruturar o discurso de um modo que parece objetivo”. Em um “pensamento sistemático”, pares opostos dão origem a “pares filosóficos”, cujo protótipo é:

Aparência (Termo I)

---

Realidade (Termo II)

Em um par filosófico, o termo II é estruturado como “critério” ou “norma” que permite dissociar “o que é válido do que não é, entre os aspectos do termo I”, qualificando “de ilusórios, de errôneos, de aparentes, no sentido desqualificador do termo, aqueles que não são conformes a essa regra fornecida pelo *real*” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 473). A dissociação manifesta, assim, uma “visão do mundo”, estabelecendo “hierarquias” e fornecendo “critérios” de interpretação e de estruturação do real (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 477).

O par filosófico fundamental no discurso deweyano é formado pelos termos:

Essência (Termo I)

---

Existência (Termo II)

Esse par filosófico exprime discordância ante a noção de conhecimento como “essência” ou propriedade das coisas, em favor da noção de conhecimento como “designação de operações existenciais” (DEWEY, 1929, p. 159). Os termos desse par são apresentados por Dewey (1929, p. 200) no decorrer de uma extensa argumentação que descreve “os objetos conhecidos” como “consequências de operações dirigidas”, não como resultados de “algo antecedente”. Nessa perspectiva, o conhecimento é “um objeto construído, existencialmente produzido” (DEWEY, 1929, p. 211), cujo fundamento são as “conexões existenciais” (DEWEY, 1929, p. 265). Sua validade “é testada pelos resultados e não pela correspondência com propriedades antecedentes da existência” (DEWEY, 1929, p. 146).

No decorrer do livro, Dewey acrescenta outras noções vinculadas aos termos I e II do par já constituído, no intuito de reforçar a validade desse modo de ver o mundo. Os termos “atitude de aceitação” e “atitude de domínio”, por exemplo, são empregados no capítulo IV do livro, durante uma discussão que busca diferenciar dois modos antagônicos de análise do conhecimento. Segundo explica Dewey (1929, p. 100), há uma “notável diferença” entre uma “atitude que aceita os objetos da percepção ordinária como finais” e a “atitude que os toma como pontos de partida para a reflexão e à investigação”. Como exemplo da primeira posição, a atitude de aceitação, encontramos referências às categorias gregas de descrição dos fenômenos naturais, qualificadas por Dewey (1929, p. 235) como possuidoras de um “caráter estético”, uma vez que não suscitam “outras experiências”. Em contraposição, Dewey (1929, p. 100) assegura que a atitude de domínio “vai além dos tecnicismos científicos”, indicando “uma revolução em todo o sentido da vida, em toda atitude adotada frente à existência”. Enquanto a “atitude estética dirige-se necessariamente ao presente e ao que é completo”, a “atitude de controle olha para o futuro, para a produção” (DEWEY, 1929, p. 101).



Os termos “absoluto” e “provável” são acrescentados por Dewey aos termos “essência” e “existência”, respectivamente, ao contrapor o princípio fundamental da física clássica – de que “é possível determinar, em absoluto, tanto a posição como a velocidade de qualquer corpo” – com o princípio da incerteza de Heisenberg – de que uma “partícula observada não possui posição ou velocidades fixas”, já que o próprio “ato de observar” causa mudanças no objeto investigado. Por meio dessa distinção, Dewey reforça o termo II de seu par filosófico, concluindo que o conhecimento é “provável” e dependente de “nossos experimentos e observações” (DEWEY, 1929, p. 202).

A essas duas noções acrescentam-se também “eterno” e “provisório”, com as quais Dewey (1929, p. 278) afirma que o ensaio de “novos atos” propiciados pelo método investigativo permite a “experimentação de resultados novos, o desenvolvimento constante”, enquanto a “imutabilidade dos ideais significa a negação da possibilidade do desenvolvimento e do progresso”. O mesmo ocorre com os termos “certeza” e “probabilidade”, dissociados por Dewey (1929, p. 111) na afirmação de que a física quântica, em vez de obter por fundamento leis exatas e imutáveis, trabalha com “operações experimentais que definem e comprovam a validade dos sentidos que enunciam os acontecimentos naturais”.

Por fim, as noções de “solução” e “aperfeiçoamento” são aludidas por Dewey (1929, p. 295-296) na conclusão de que o melhor caminho para a filosofia e para os juízos valorativos é a investigação reflexiva, mediante a qual o homem encontra condições para garantir, com certo grau de certeza, a segurança que precisa para intervir na realidade do mundo, sem depender de um conhecimento exclusivo e absoluto, isto é, de uma “solução universal, e sim do aperfeiçoamento dos métodos e o enriquecimento dos objetos experimentados”.

Em suma, como se pode ver no Quadro I, Dewey dissocia “existência” de “essência”, vinculando a esses termos fundamentais outras noções igualmente dissociadas.

**Quadro I**  
**Noções vinculadas aos termos do par filosófico essência – existência**

Essência (Termo I)	Existência (Termo II)
Aceitação Absoluto Eterno Certeza Solução	Domínio Provável Provisório Probabilidade Aperfeiçoamento

Duas noções associadas aos termos do par fundamental “essência – existência” são decisivas no raciocínio de Dewey sobre os juízos valorativos: não há valores “absolutos”; todos os valores são “prováveis”, construídos socialmente e dependentes das ações humanas. Isso explica por que o autor não garante nenhuma certeza infalível em relação aos “efeitos” da expansão do método empírico ao campo das ações humanas, advertindo que ampliar e transferir o método científico para os juízos valorativos é uma “hipótese” que só pode ser avaliada mediante as suas “consequências” (DEWEY, 1929, p. 194). Segundo Dewey (1929, p. 259), as “experiências diretas e originais das coisas que vivenciamos e desfrutamos” são “*possibilidades* de valores a serem conquistados”.

O par filosófico deweyano sugere um mesmo critério a ser compartilhado tanto pelas ciências experimentais quanto pelas ciências humanas: todo tipo de “crença tem caráter de ensaio, é hipotética” (DEWEY, 1929, p. 277). Uma “lei moral, assim como uma lei da física”, afirma Dewey (1929, p. 278), “é uma fórmula do modo de responder quando condições específicas são apresentadas”. As ideias expressas pelo conjunto de

noções associadas ao par filosófico “essência – existência” posicionam Dewey favoravelmente à tese da falibilidade do conhecimento, conforme será desenvolvido no próximo capítulo deste trabalho.

## *Capítulo 3*

---

### *Dewey e o conhecimento provável*

## 1. A união entre teoria e prática como fundamento do método único

Conforme foi apresentado no segundo capítulo deste trabalho, a proposta de expansão do método investigativo das ciências experimentais para o campo dos juízos morais é defendida por Dewey com base na afirmação de que todos os problemas devem ser vistos como relativos à “conexão entre conhecimento e ação” (DEWEY, 1929, p. 214), na qual “as consequências da operação determinam o valor da ideia diretiva” (DEWEY, 1929, p. 288). Dewey propõe que a filosofia adote a visão do real que se encontra na ciência contemporânea, cujo exemplo mais perfeito de investigação, segundo conceitua, é a física quântica. Na defesa dessa proposta, merece destaque o argumento de que, tanto na ciência quanto na filosofia, os termos “teoria” e “prática” e seus correlatos devem ser vistos como indissociáveis. Ao discutir esse tema, Dewey (1929, p. 219) busca romper com a separação entre valores intelectuais e valores práticos, situando a ação inteligentemente dirigida como o “*único* meio de regulação” para todas as ciências.

Dewey (1929, p. 119) explica que a aproximação entre ciência e filosofia não é estranha, pois as elaborações de John Locke, por exemplo, sofreram a influência dos avanços da física de seu tempo, a física newtoniana, segundo a qual a realidade, para ser “sólida”, deve consistir nas coisas imutáveis e fixas que a filosofia tradicional denomina “substâncias”. Mesmo reconhecendo os avanços da ciência moderna em relação ao passado, Dewey (1929, p. 127) adverte que seus pressupostos não resistiram aos experimentos que, recentemente, levaram à teoria da relatividade de Einstein, responsável por contrariar a tese de que massa, tempo e movimento são “propriedades

intrínsecas de substâncias últimas e independentes”.<sup>38</sup> O mesmo se deu com a separação entre teoria e prática, que também não resistiu “às considerações elaboradas pelas ciências naturais depois da adoção do método experimental” (DEWEY, 1929, p. 5).

Dewey recorre aos físicos Eddington e Bridgman, ambos identificados em nosso capítulo anterior, utilizando as teses do primeiro para argumentar que “as operações definem e comprovam a validade dos sentidos pelos quais os acontecimentos naturais são enunciados”, uma vez que “os conceitos são reconhecidos por meio das operações experimentais que os determinam” (DEWEY, 1929, p. 111). Conforme mencionado naquele mesmo capítulo, é da obra *The logic of modern physics*, de autoria de Bridgman, que Dewey extrai a expressão “pensamento operacional” para denotar a relação entre pensamento e ação como diretriz da investigação científica.

Dewey (1929, p. 79) diz que na física contemporânea os procedimentos que resultam no “conhecimento mais autêntico e seguro” renunciam à “separação entre conhecer e fazer”, uma vez que “as operações executadas publicamente na interação entre teoria e prática” são requisitos para a obtenção do conhecimento científico. Assim, na ciência o investigador emprega as ideias como meios para dirigir observações, e os resultados vigentes atestam a validade das “ideias e teorias aplicadas” (DEWEY, 1929, p. 174). A observação é indispensável para provar e verificar as conclusões alcançadas mediante as considerações teóricas; deixando de lado a existência de um mundo transcendental, os dados em análise têm uma “justificação teórica e prática”, pois não dizem respeito a objetos “fixos situados acima do curso da experiência humana e de suas conseqüências” (DEWEY, 1929, p. 79).

Por meio de uma ilustração, técnica que consiste em empregar “casos particulares” para esclarecer um “enunciado geral” (PERELMAN; OLBRECHTS-

---

<sup>38</sup> A teoria da relatividade especial de Einstein descartou “os conceitos de espaço e tempo absolutos de Newton”, desencadeando a transformação de uma “nova mecânica baseada em incertezas e probabilidades” (ISAACSON, 2007, p. 22).

TYTECA, 2002, p. 407) ou comprovar uma “regularidade já estabelecida” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 399), Dewey pretende iluminar a concepção de que, na ciência, a busca do conhecimento se faz por meio da associação entre dados sensíveis, ou signos que dirigem a “seleção das ideias”, e as ideias, propriamente ditas, que servem para suscitar “novas observações”. Essa técnica permite ao filósofo comparar a atitude de um médico que “busca em seu acervo de conhecimentos” algum auxílio para identificar a causa e tratar uma doença (DEWEY, 1929, p. 174-175), com a atitude de quem faz uso “acidental” de medicações sem se ocupar em conhecer o “*porquê*” de sua aplicação, desconsiderando as experiências que resultaram na prescrição do tratamento (DEWEY, 1929, p. 81).

Desse modo, Dewey (1929, p. 171) define ciência como procedimento que se caracteriza por unificar teoria e prática, um “resultado de operações experimentais dirigidas” nas quais fatores sensíveis e racionais tornam-se “aliados”. Na concepção do autor, “o modo de ação prática é o modo de interação pelo qual impomos nossa direção às interações naturais” (DEWEY, 1929, p. 107). “Existencialmente falando”, frisa Dewey (1929, p. 177), “os sentidos são os órgãos pelos quais obtemos o material de observação”, e esse material “só resulta significativo e efetivo” quando “posto em relação com operações das quais é produto”, porque “ideias são percepções dessa conexão”; ideias são “instrumentos intelectuais para dirigir nossas atitudes em relação com a existência” (DEWEY, 1929, p. 111).

Como o desenvolvimento de uma argumentação sempre depende do auditório, “dos valores que reconhece, dos fatos sobre os quais expressa seu acordo” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 125), obter a adesão da audiência em torno dessa definição é um passo decisivo para o propósito essencial de *The quest for certainty*, que consiste em transpor o método científico para o campo da moral. Por isso,

Dewey (1929, p. 37), sempre usando a física como exemplo, empenha-se em mostrar que é característico da ciência promover a “interação constante e efetiva entre conhecimento e ação”. Mas esse procedimento não é exclusivo da ciência, pois o sentido da palavra “prática” abarca “todas as formas de ação pelas quais se estendem e se fazem mais seguros todos os valores da vida”, o que inclui a “difusão das belas artes, o cultivo do gosto, os processos educativos e todas as atividades que tratam de realçar o sentido e o valor das relações humanas” (DEWEY, 1929, p. 32). A noção que exprime essa ideia é “investigação reflexiva”, cujos fundamentos pertencem à teoria lógica deweyana, tal qual se encontra nos livros *Como pensamos* (DEWEY, 1959a) e *Logic* (1938). O que Dewey pretende exprimir com essa noção é que todos os objetivos conhecidos existem como “consequências de operações dirigidas”, não em virtude da “conformidade do pensamento, ou da observação, com algo antecedente” (1929, p. 200). Por isso, “todo conhecimento reflexivo é instrumental”, isto é, resulta da união de elementos teóricos e práticos (DEWEY, 1929, p. 218).

Uma vez que a eficácia de uma argumentação, como bem observa Perelman (1999, p. 191), depende não só do que é compartilhado entre orador e auditório, mas também da apresentação de “argumentos opostos aos do adversário”, Dewey discute teses que discordam da definição de investigação por ele proposta. O debate começa pelo âmbito da história, com Dewey (1929, p. 6) lembrando que a filosofia sempre foi marcada por concepções que subordinam a prática e a ação ao conhecimento teórico, o que se deve, “fundamentalmente”, ao desejo humano por uma “certeza absoluta e imutável”. No desenvolvimento do pensar filosófico, a distinção entre a atitude que visa obter o controle do cotidiano e a atitude de dependência perante algo superior, característica do pensamento de povos antigos, passou por um longo processo de generalização intelectual que acabou por consolidar “dois reinos distintos”, o inferior,



em que o homem dispõe de “instrumentos e artes” que lhe proporcionam “razoável grau de controle”, e o superior, o “reino das ocorrências incontroláveis” povoado por operações que permanecem além das coisas habituais e mundanas (DEWEY, 1929, p. 13). No que tange ao “conhecimento da prática, do imaterial ou espiritual e do material”, a tradição filosófica foi urdida dentro de uma “atmosfera social em que a divisão entre o extraordinário e o ordinário foi domesticada”, recebendo “formulação e justificação racionais” (DEWEY, 1929, p. 14).

O problema teve início na filosofia clássica, cujos expoentes, Platão e Aristóteles, justificaram racionalmente a distinção entre ação e crença, afirmando que só o conhecimento adquirido pela razão leva o homem à verdade absoluta; suas filosofias podem ser interpretadas como “sistematizações, em forma racional, do conteúdo da religião e das crenças artísticas dos gregos” (DEWEY, 1929, p. 16). Uma “história de estilo imaginativo e emocional” deu lugar a um “discurso racional, atento aos cânones da lógica”, que forneceram padrões definitivos aos objetos reais; a geometria revelou um “mundo de formas ideais (ou não sensíveis)” mutuamente relacionadas por meio de vínculos eternos e necessários que somente a razão podia alcançar. Assim surgiu a “ideia de um reino superior, de realidade fixa, único, do qual é possível traçar uma ciência verdadeira, e a ideia de um mundo inferior, de coisas modificáveis, relativo à experiência e a assuntos práticos” (DEWEY, 1929, p. 16-17).

Em muitas de suas obras, como *Democracia e educação* (DEWEY, 1959b) *Reconstrução em filosofia* (DEWEY, 1959c) e *Logic* (DEWEY, 1938), Dewey discute essa mesma ideia, sempre fazendo menções à Grécia Clássica como o momento inicial da concepção que considera oposta à sua. Em *The quest for certainty*, sua atenção volta-se prioritariamente para a era moderna, uma vez que é dali que advém a concepção mais recente de ciência, a qual estaria passando agora por uma transformação decisiva, a qual

Dewey julga importante destacar porque, conforme já comentamos em nosso capítulo anterior, é ela que serve de foro à sua analogia.

Dewey (1929, p. 21) analisa, então, que a filosofia moderna conservou certas características do pensamento grego, especialmente a separação entre conhecimento e ação, teoria e prática. Como explica Dutra (2005, p. 159), desde os gregos antigos “a tradição intelectualista na filosofia separou a teoria e a prática, a experiência da razão e o conhecimento genuíno do senso comum”; a mesma separação pode ser observada na filosofia de Kant, que legitima a “separação entre o empírico e o racional, entre a ciência pura (que descreve o mundo) e as aplicações práticas desse conhecimento, nas práticas tecnológicas (que alteram o mundo)”. O exame feito por Dewey da filosofia moderna é fundamental para firmar a visão filosófica que compartilha com os demais pragmatistas, cuja característica, ainda segundo Dutra (2005, p. 159), opõe-se às vertentes intelectualistas que promovem a “separação entre conhecer o mundo, de um lado, e modificá-lo, de outro”, ou seja, “entre a teoria e a prática”.

## **2. A associação de noções tradicionalmente dissociadas**

Conforme expusemos no segundo capítulo deste trabalho, é por meio de uma dissociação nocional – entre “essência e existência” – que Dewey desenvolve seu argumento em favor da alteração que julga necessária na esfera da filosofia, mais precisamente no campo dos juízos morais. Na discussão sobre teoria e prática, elementos tradicionalmente dissociados na tradição filosófica, Dewey emprega uma estratégia argumentativa diferente, uma vez que visa propor a conjunção entre esses dois termos. Esse posicionamento de Dewey é analisado por Garrison (2006, p. 19) como assentado na afirmação de que “toda a razão é razão prática” e na negação da

“existência de um reino à parte da ação humana”. Pappas (2008, p. 171), por sua vez, assinala que, para Dewey, o debate filosófico não superou a necessidade de provar “qual lado da oposição é ontologicamente primeiro”, o que impede ultrapassar a cisão dualística em que um dos polos visa eliminar o outro; a característica central do discurso deweyano seria a de buscar um “equilíbrio integrativo” entre tais postulações extremadas, por acreditar que, na vida prática, aqueles termos dissociados encontram-se, na verdade, associados (PAPPAS, 2008, p. 175). Do ponto de vista argumentativo, o discurso de Dewey significa um rompimento com o raciocínio que se exprime por meio de pares filosóficos.

Para chegar à referida conjunção, Dewey começa por destacar o problema que encontra nas correntes filosóficas do racionalismo e do empirismo modernos, por ele qualificadas como teorias do conhecimento que “formulam ou subtendem certas divisões” tecnicamente chamadas “dualismos” (DEWEY, 1959b, p. 366), pois ambas concordam, cada qual a seu modo, com a separação entre razão e experiência no âmbito da investigação: de um lado, o empirismo valida o conhecimento por meio das “impressões sensíveis”; o racionalismo ou intelectualismo, de outro, concebe a investigação como mera reprodução do trabalho efetuado “previamente pelo pensamento”. Segundo destaca Marcondes (2002, p. 187), o racionalismo enfatiza a “centralidade da razão humana no processo de conhecimento”, a “existência de ideias ou princípios inatos” e o “modo definitivo e concludente” dos sistemas teóricos. Em contraposição, o empirismo designa a experiência como “guia e critério de validade” do conhecimento (MARCONDES, 2002, p. 176).

O Quadro II expõe as dissociações típicas do racionalismo e do empirismo, bem como as noções a elas vinculadas, segundo se apreende da visão deweyana.

**Quadro II**  
**Dissociações tradicionais do Racionalismo e do Empirismo**

<b>Corrente Filosófica</b>	<b>Dissociação Efetuada</b>	<b>Noções Vinculadas</b>
Racionalismo	<u>Experiência</u> (Termo I) Razão (Termo II)	<b>Termo I</b> Prática Fenômenos Reino inferior Aparência <b>Termo II</b> Teoria Certeza completa Reino superior Realidade
Empirismo	<u>Razão (Termo I)</u> Experiência (Termo II)	<b>Termo I</b> Teoria Ideias Pensamento <b>Termo II</b> Prática Sensação Impressões

A dissociação promovida pelo empirismo aparece nas menções de Dewey a obras de Spinoza – *The improvement of the human understanding* e *Ethics*; a mesma dissociação é identificada em Stuart Mill, cuja lógica empirista não passa de uma tentativa para “provar que a verdade das proposições que implicam reflexão e ideias deve ser reduzida às proposições que consistem unicamente no material dado diretamente à sensação” (DEWEY, 1929, p. 112). Debate mais intenso é travado com a filosofia de Kant e seus seguidores, sendo todo o capítulo III de *The quest for certainty* dedicado a argumentar que, enquanto o pragmatismo renuncia ao dualismo entre valores teóricos e práticos, os pressupostos do racionalismo acatam a noção de que o pensamento, separado da ação, pode garantir “uma certeza completa” (DEWEY, 1929,

p. 8), o que conserva a crença dos gregos no pensamento como o único caminho para chegar ao “intrinsecamente estável e certo” (DEWEY, 1929, p. 51).

A suposição da onipresença do conhecimento representa a maior falácia intelectualista. É a fonte do menosprezo da experiência qualitativa cotidiana, prática, estética e moral. É a última fonte da doutrina que chama de subjetivos e fenomênicos todos os objetos da experiência que não podem ser reduzidos às propriedades dos objetos do conhecimento. (DEWEY, 1929, p. 219)

Na opinião de Dewey (1929, p. 142), o desafio cético incitado por David Hume foi o “fator principal” que motivou Kant a considerar “o espaço e o tempo como formas *a priori* de toda experiência sensível”. Quando Kant diz que algumas concepções não emanam da experiência, não podendo nem mesmo ser verificadas e comprovadas na experiência, sua filosofia está “fomentando o espírito de absolutismo”, apesar de negar “tecnicamente a possibilidade de absolutos” (DEWEY, 1959c, p. 113). Kant pretendeu oferecer à ciência newtoniana uma justificação filosófica “final”, fora do alcance do ceticismo, e por isso as suas “concepções de espaço e tempo como formas necessárias da possibilidade da percepção não passam de uma justificação da mecânica clássica aos fenômenos naturais” (DEWEY, 1929, p. 59). Para Dewey (1929, p. 58), a principal característica do sistema kantiano é a divisão entre os objetos da certeza cognitiva e o campo da moral prática, o que é atestado pelos títulos de suas obras capitais, *Crítica da razão pura* e *Crítica da razão prática*, mesmo que algumas considerações feitas em *Crítica do juízo* pareçam “moderar” tal inclinação dualista (DEWEY, 1929, p. 61).

Segundo Dewey (1929, p. 59), a argumentação de Kant para justificar a certeza das bases do conhecimento é articulada de modo a tornar “necessária” a ideia de um reino superior; os sentidos e o pensamento “existem independentemente um do outro” (DEWEY, 1929, p. 172), e o objeto é conhecido “devido à sua conformidade com uma

concepção *a priori*” (DEWEY, 1929, p. 288). Fichte e Hegel também são examinados por Dewey (1929, p. 64) por esse mesmo prisma, como responsáveis pelo espírito que anima o “idealismo moderno”, cuja essência declara que as “conclusões” pormenorizadas das “ciências especiais”, a autoridade “ideal da verdade, a bondade e a beleza”, acham-se asseguradas como propriedades do “Ser último, com independência da experiência e das ações humanas”. Nessa perspectiva, o pensamento “é o criador do universo”, e o mundo empírico, uma “aparência da realidade cujo autor é o pensamento” (DEWEY, 1929, p. 108).

Em *The quest for certainty*, Dewey opõe-se, ao mesmo tempo, às duas dissociações que marcaram a história da filosofia, a que tipifica o racionalismo e a que caracteriza o empirismo. Por meio da expressão “instrumentalismo pragmático”, o filósofo tenta promover a reunião entre experiência e razão, teoria e prática e todas as demais noções que foram dissociadas pelos discursos racionalista e empirista; seu objetivo é que os dois conjuntos de termos sirvam de “meios de assegurar os bens – excelências de todos os gêneros – na existência experimentada” (DEWEY, 1929, p. 37). Dewey (1929, p. 138) pretende que a interação entre pensamento e ação transforme as ideias em “planos de operações” capazes de modificar e direcionar as ações, sendo esta a principal justificativa para o uso do termo “instrumentalismo”.<sup>39</sup>

Para identificar as origens de seu posicionamento, Dewey (1929, p. 111) identifica Charles Peirce e William James como pragmatistas que concordam em dizer que o “único sentido da ideia de um objeto são as conseqüências que resultam quando

---

<sup>39</sup> Segundo Dutra (2005, p. 168), o instrumentalismo deweyano inscreve-se na mesma tradição de Bacon, que concebe a ciência como “empreendimento incompreensível se não for associada à atividade de controlar a natureza que ela estuda”, defendendo a “possibilidade de utilizarmos nossas teorias não apenas para prever e explicar os fenômenos, mas também para controlá-los e reproduzi-los”. Dutra considera que o mesmo instrumentalismo exposto em *The quest for certainty* encontra-se também em outras obras de Dewey, como *How we think*, *Human nature and conduct*, *Experience and nature* e *Logic*.

se atua sobre o objeto de um modo particular”.<sup>40</sup> Segundo Dutra (2005, p. 167), a perspectiva epistemológica do pragmatismo rejeita a dicotomia entre pensar e agir, pois pressupõe “que não podemos separar a ação do raciocínio”; investigar “é ao mesmo tempo agir e pensar indistintamente”, pois só abstratamente o agir e o pensar podem ser caracterizados como momentos distintos, uma vez que, concretamente, compõem “um único processo” (DUTRA, 2005, p. 168). No linguajar de Dewey (1929, p. 268), a principal tese pragmática consiste em defender que não há investigação sem ação, pois “os objetos percebidos só são *conhecidos* quando determinados como consequências de operações conectadas”; quanto mais “relações e interações” são estabelecidas entre ideias e ações, “mais conhecemos o objeto em questão” (DEWEY, 1929, p. 267).

No debate em que qualifica os sistemas filosóficos clássicos como dualistas, Dewey (1929, p. 23-24) esclarece que o dualismo tradicional entre teoria e prática foi originado pela crença em uma realidade fixa, independentemente de um “ato de investigação que tenha qualquer elemento de mudança”. Sua análise parte da filosofia antiga, ao dizer que os gregos não empregavam o pensamento para modificar os objetos da observação e encontrar as condições e efeitos de sua ocorrência, mas para impor-lhes propriedades estáticas que não se achavam em suas “inconstantes ocorrências” (DEWEY, 1929, p. 90-91). Em *Reconstrução em filosofia*, Dewey (1959c, p. 120) explica que, para Aristóteles, o conhecimento do “Ser Ideal último, o Espírito puro”, não admitia “mudança ou variedade”.<sup>41</sup> Em *Democracia e educação*, lê-se que Platão

---

<sup>40</sup> A criação do pragmatismo é atribuída a Charles S. Peirce (1839-1914), William James (1841-1910) e George H. Mead (1863-1931), além de Dewey, sendo Quine um de seus expoentes no século XX (DUTRA, 2005); Richard Rorty, Hilary Putnam, Robert Brandom e Cornell West representam a filosofia analítica de vertente pragmatista (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006).

<sup>41</sup> Ciência, para Aristóteles, é conhecer de modo absoluto a “causa pela qual a coisa é, que ela é a sua causa e que não pode essa coisa ser de outra maneira” (PORCHAT PEREIRA, 2001, p. 35), diferentemente da dialética, concebida pelo Estagirita como uma “etapa propedêutica à verdadeira ciência”, um processo de investigação sobre o que se quer conhecer (PORCHAT PEREIRA, 2001, p. 131).

via as mudanças e alterações como indícios de indisciplina, por acreditar que “a verdadeira realidade era imutável” (DEWEY, 1959b, p. 97-98).

Nas teorias tradicionais, argumenta Dewey (1929, p. 29-30), o grau de segurança “é medido pela certeza do conhecimento, o qual, por sua vez, é medido pela adesão a objetos fixos e imutáveis”. O “Ser verdadeiro, ou Realidade, é completo; e o ser completo é perfeito, divino, imutável, o motor imóvel” (DEWEY, 1929, p. 21); o conhecimento “em forma de ciência” deve comunicar “as propriedades antecedentes da realidade” (DEWEY, 1929, p. 57), e a investigação só é considerada válida se terminar na apreensão das coisas que já existem, uma vez que tais teorias supõem que as conclusões da inferência “devam ser reduzidas às coisas já conhecidas, para que sejam, assim, passíveis de serem provadas” (DEWEY, 1929, p. 182).<sup>42</sup> Nos sistemas clássicos, compara Dewey (1929, p. 23-24), o objeto real do conhecimento “é o objeto tão fixado em seu régio alheamento” que se torna “um rei para qualquer mente observadora que possa olhá-lo, resultando inevitável uma teoria do conhecimento do espectador”.

Rorty (1994, p. 51) considera que essa avaliação feita por Dewey pode ser descrita pela metáfora “olho da mente”, significando que, nos sistemas clássicos, a mente, cuja função é conhecer, possui atributos análogos aos do olho, cuja função é observar. Como a operação de observar tem a conotação de passividade, a mente assume esse mesmo atributo, ficando o sujeito do conhecimento restrito ao papel de espectador.<sup>43</sup> Tal crítica, ainda segundo Rorty, situa Dewey entre os “grandes pensadores edificantes” do século XX, “primariamente cétricos *em relação à filosofia sistemática*, em relação ao projeto inteiro da comensuração universal”.

---

<sup>42</sup> Segundo Dutra (2001, p. 129), a tendência em retratar o conhecimento “como algo passível de ser claramente definido” é uma característica das teorias de investigação e do método científico tradicionais. Essas teorias ambicionam uma generalização dos “procedimentos que fazem com que uma investigação seja científica, pelo menos no que diz respeito ao conhecimento validado”, ou seja, “ao conhecimento que pode ser legitimado por meio de um método de justificação ou reconstrução racional”.

<sup>43</sup> Segundo o modelo de construção de metáforas (A é C de B) a partir de uma analogia, conforme explicitado no segundo capítulo deste trabalho, “olho” é o foro empregado para esclarecer o tema “mente”: a mente (A) está para o conhecimento (B) assim como o olho (C) está para a observação (D).



Tal posicionamento permite a Dewey afirmar que idealistas e empiristas compartilham de um mesmo pressuposto, pois a meta de ambos “é aproximar-se da realidade já estabelecida de modo absoluto”, não existindo espaço para a “reflexão”. O conhecimento “é reprodutivo; a ‘prova’ de seu resultado é obtida pela comparação com o que é conhecido sem inferência alguma” (DEWEY, 1929, p. 109). Tais correntes são fundamentadas na premissa de que “o conhecimento só pode derivar do que é absolutamente certo, fixo e imutável” (DEWEY, 1929, p. 244). Dewey se opõe a essa visão do conhecimento, caracterizando tanto o racionalismo quanto o empirismo como correntes essencialistas, cujo par filosófico é

Existência (Termo I)

---

Essência (Termo II)

Para Dewey (1929, p. 183), a visão do real compartilhada pelas teorias tradicionais, expressa por esse par filosófico, consiste em converter “todo conhecimento” em um caso de “reconhecimento”, reiterando o “caráter dogmático” do que é “imediatamente conhecido” em oposição ao “caráter experimentalmente provado do objeto conhecido em consequência da reflexão”. Em comum, as filosofias empiristas e racionalistas rejeitam o incerto e o instável, uma vez que afirmam haver fundamentos indubitáveis, permanentes, certos, absolutos. Qualquer elemento de mudança é interpretado como “erro”, não como parte integrante da “investigação reflexiva” (DEWEY, 1929, p. 69). Nessa perspectiva, a função da filosofia consiste em “projetar”

a ideia de um “objeto do conhecimento absoluto” na existência e “plenitude do Ser”, observa Dewey (1929, p. 34).<sup>44</sup>

Em suma, como se pode ver no Quadro III, Dewey apresenta como característica das filosofias empirista e racionalista o par “existência – essência”, agregando a esses termos outras noções igualmente dissociadas.

**Quadro III**  
**Noções vinculadas aos termos do par filosófico**  
**dos discursos Racionalista e Empirista**

<b>Existência (Termo I)</b>	<b>Essência (Termo II)</b>
Instável Incerteza Caráter experimental Fundamentos dubitáveis	Permanente Certeza Caráter dogmático Fundamentos indubitáveis

Dewey não aceita a existência de proposições absolutas, de algo que seja invariavelmente verdadeiro ou inquestionável. Traz para o debate as teorizações que contrariam a sua tese, mas a solução que vê não é inverter, pura e simplesmente, as noções, priorizando o incerto e o instável, em vez do permanente e certo. Dewey afirma que o que dá “intensidade à existência” – termo chave de sua argumentação – não é a separação, mas o equilíbrio, a “mistura” entre o “incerto e o estável”, de modo que os significados “da moral e da política, das artes e das técnicas, da religião e da própria ciência como investigação e descoberta” estejam assentados na interação entre o “fixo”

---

<sup>44</sup> A filosofia clássica, segundo Porchat Pereira (2007, p. 125), distingue entre “o aparecer e o ser”, privilegiando o “ser como necessário e estável, desqualificando o aparecer porque instável e contingente”, que “dissimula o ser e o oculta”. Instituíram-se, assim, “as relações tradicionais de parentesco filosófico entre o ser, o conhecimento e a verdade”.

e o “instável”, entre o “estável” e o “incerto”.<sup>45</sup> Somente nessas condições, observa Dewey (1929, p. 311), é possível desfazer a oposição entre o pensamento filosófico e as bases do conhecimento científico.

### 3. A defesa de conhecimentos prováveis

Conforme já foi exposto neste trabalho, o objetivo central de *The quest for certainty* consiste em mostrar que o método investigativo das ciências experimentais pode ser adotado nas ciências humanas. Dewey defende essa tese por meio da proposição de que, em ambos os campos, o conhecimento produzido é passível de questionamento, suscetível à revisão e à investigação contínua. Por isso, é possível adotar os mesmos parâmetros em qualquer investigação reflexiva, inclusive nas que dizem respeito aos valores morais, porque a dúvida, a incerteza, a valorização das hipóteses e a relação entre pensamento e ação são características dos processos investigativos em geral. Essa ideia já havia sido expressa em *Democracia e educação*, livro em que Dewey (1959b, p. 162) considera o que é incerto como “um meio de investigar, de perquirir, de observar as coisas”; nossos pensamentos, diz o autor, “têm que ser postos em prova no mundo e, por esse meio, experimentados”, de tal modo que “nunca poderão prever com perfeita exatidão todas as consequências das coisas” (DEWEY, 1959b, p. 165).

---

<sup>45</sup> Pappas (2008, p. 170) defende que a característica da teoria da investigação deweyana é reconciliar as “oposições problemáticas” entre o universal e o particular, o necessário e o contingente, o permanente e o mutável, o social e o individual. O equilíbrio buscado por Dewey “exige a reunião e a resolução constante de situações novas e imprevistas” (PAPPAS, 2008, p. 248).

Em *The quest for certainty*, esse argumento pode ser compreendido por meio de três termos fundamentais: prática, problema e mudança. Segundo Dewey, toda investigação reflexiva só pode proporcionar conhecimentos prováveis porque toda investigação contém, além de elementos teóricos, elementos práticos, os quais, por sua vez, constituem situações problemáticas e envolvem mudanças. “Toda investigação reflexiva parte de uma situação problemática”, e por isso o grau de conhecimento obtido reside nas relações possíveis de um objeto em diversas situações problemáticas (DEWEY, 1929, p. 189).<sup>46</sup> Nenhuma investigação pode propiciar “segurança completa” porque sempre se ocupa de situações “únicas”, “relativas” e “incertas”, nas quais o elemento de mudança é recorrente (DEWEY, 1929, p. 7).<sup>47</sup> Toda investigação “envolve um fazer externo” que é afetado por “mudanças definidas no ambiente ou em nossa relação com ele”, o que viabiliza probabilidades, não certezas absolutas (DEWEY, 1929, p. 86). Assim, o que a investigação fornece são “indicações, evidências e signos” cujo caráter é “intermediário, e não último” (DEWEY, 1929, p. 99).

Segundo Cunha (2001b, p. 89), o termo “mudança” é recorrente no discurso deweyano, sempre empregado para “caracterizar o universo aberto, variado e instável” das práticas científicas que “inspiram a nova atitude filosófica” proposta. Em *The quest for certainty*, de fato, Dewey dá ênfase a esse termo, buscando nele as bases para identificar na incerteza a principal característica da investigação, porque, segundo afirma, todo conhecimento “implica mudança” (DEWEY, 1929, p. 123); ciência é o “conhecimento das relações entre mudanças que nos habilita a conectar as coisas como antecedentes e consequentes” (DEWEY, 1929, p. 274). A noção de mudança também aparece em destaque no livro *Reconstrução em filosofia*, no qual se lê que “a mudança,

---

<sup>46</sup> Sobre esse tema, Dewey cita “Creative intelligence” de G. H. Mead.

<sup>47</sup> Em *Democracia e educação*, Dewey (1959b, p. 377-378) diz que a essência da “teoria do método de conhecer” por ele denominada “pragmática” é “a continuidade do ato de conhecer com a atividade que deliberadamente modifica o ambiente”.

e não a imutabilidade”, é que constitui a “medida da ‘realidade’ ou energia do ser”; o conhecimento atingível “é uma correlação de mudanças”, isto é, “a habilidade em trazer à luz uma mudança que se processe em correspondência com outra” (DEWEY, 1959c, p. 86-87).

Nessa argumentação, Dewey claramente assume uma determinada visão do mundo oriunda de uma dissociação nocional, integrada, aliás, à dissociação “essência – existência” já mencionada no trabalho. Seu raciocínio pode ser expresso pelo seguinte par filosófico:

Estabilidade (Termo I)

---

Mudança (Termo II)

O predomínio do termo “mudança” sobre o termo “estabilidade” permite a Dewey (1929, p. 193-194) enunciar que “não há conhecimento que garanta por si mesmo a infalibilidade”, pois “todo conhecimento é produto de atos especiais de investigação”, e a investigação, como já vimos, lida com situações práticas, que são, por sua vez, mutáveis. Nenhuma investigação pode usufruir do “monopólio do conhecimento” (DEWEY, 1929, p. 22), por “maiores que sejam as probabilidades” (DEWEY, 1959b, p. 164), porque investigar é “explorar racionalmente as *possibilidades* da experiência” (DEWEY, 1959c, p. 129-130). Sendo assim, a inteligência não está na captação de “verdades primeiras e indemonstráveis”, mas na “capacidade de estimar possibilidades de uma situação e atuar de acordo com sua estimativa” (DEWEY, 1929, p. 213).

O posicionamento de Dewey pode ser caracterizado como “falibilista”, uma vez que sua visão do real fundamenta-se na existência de aspectos falíveis, questionáveis e revisáveis, indicando a “insuficiência” de nossos conhecimentos (DUTRA, 2005, p. 77). Essa visão do mundo contraria as correntes “fundacionistas”, as quais, como explica Dutra (2005, p. 13), são assim denominadas porque buscam assegurar o caráter inquestionável do conhecimento, posto como “ponto de partida inabalável na consideração das questões filosóficas, do conhecimento e da conduta humana”. A visão de Dewey acerca da investigação contraria a epistemologia tradicional fundacionista, que considera haver conhecimento “apenas onde há crenças verdadeiras e justificadas”, ou seja, ideias “cuja verdade podemos mostrar fora de toda dúvida” (DUTRA, 2000, p. 31).<sup>48</sup> Diferentemente dessas filosofias, que buscam “verdades auto-evidentes, com as quais uma base inatacável poderia ser conferida a todo conhecimento humano” (DUTRA, 2005, p. 78), Dewey não descreve “o caminho oferecido pela ciência como pleno de certezas e estratégias infalíveis, linear e previamente determinável”, mas como alternativas “dentro de um universo instável, no qual o conhecimento é provisório” (CUNHA, 2004, p. 118).

A tese da falibilidade do conhecimento é comum às filosofias naturalistas, nas quais “as questões filosóficas são objeto de teorias falíveis e incompletas” (DUTRA, 2005, p. 13).<sup>49</sup> Dewey pode ser filiado a essa corrente por considerar que qualquer fundamentação das ciências é “questionável ou revisável” (DUTRA, 2005, p. 67), preferindo “falar de assertibilidade garantida em vez de verdade (ou conhecimento

---

<sup>48</sup> Dutra (2005, p. 76) explica que a certeza cartesiana de que “são verdadeiras todas as coisas que concebemos com clareza e distinção” exemplifica uma “epistemologia fundacionista” por exibir os seguintes elementos: “(a) os conceitos primitivos e inatacáveis do sistema do saber humano e (b) o método que permite, a partir de tais conceitos, inferir todos os demais, e desenvolver o sistema plenamente”.

<sup>49</sup> A tradição naturalista consolidou-se no empirismo moderno, em particular nas elaborações de David Hume (DUTRA, 2005, p. 13). No século XX, seus principais representantes foram Quine e os pragmatistas americanos, especialmente John Dewey. Na primeira metade do século passado, o naturalismo deweyano foi um dos alvos das críticas dos católicos à Escola Nova (COSTA, 2005).

estabelecido)”, por considerar que a investigação usufrui apenas de uma “estabilidade relativa”, sempre sujeita “aos resultados de futuras investigações” (DUTRA, 2005, p. 173).

O argumento de Dewey pode ser assim descrito, sumariamente: investigação é algo que se desenvolve mediante situações práticas e problemáticas, em busca de esclarecimento dos objetos envolvidos; tais situações, por sua vez, envolvem mudança, sendo, por isso, incertas; logo, a investigação só pode fornecer resultados incertos, isto é, prováveis, acerca dos objetos a serem esclarecidos. O problema desse raciocínio está na suposição de que o resultado da investigação constitui, de fato, conhecimento. Se a falibilidade da investigação for entendida como negação de conhecimento, não haveria nenhuma vantagem na adoção de procedimentos científicos nas ciências humanas.

O núcleo da discussão encontra-se, portanto, na concepção adotada quanto ao que é conhecimento, tema que remete a um conflito entre concepções epistemológicas. Para dar conta desse debate, Dewey precisa persuadir seu auditório de que as práticas científicas, cujo exemplo é a mecânica quântica, conforme já foi explicitado neste trabalho, embora operem com a noção de incerteza, não deixam de produzir conhecimento. Para isso, argumenta que os estudos de Einstein, ao mostrarem que as substâncias não possuem “propriedades fixas e isoladas”, questionam a correspondência entre “certeza” e “valores fixos e imutáveis” (DEWEY, 1929, p. 128). Na teoria einsteiniana, o conhecimento que temos sobre o tempo físico “designa uma *relação* entre eventos e não a propriedade intrínseca dos objetos” (DEWEY, 1929, p. 145-146), o que define “conhecimento” como “relações prováveis entre as mudanças”, não como certeza acerca de “objetos imutáveis, sem nenhuma possibilidade de alteração” (DEWEY, 1929, p. 102). Os trabalhos de Maxwell, igualmente, oferecem conhecimentos sobre o eletromagnetismo empregando “métodos matemáticos próprios

da teoria da probabilidade”, sem necessitar da “história exata de cada átomo” (DEWEY, 1929, p. 248-249). Heisenberg, por sua vez, sustenta que a incerteza é mediadora do conhecimento, um conhecimento marcado pela probabilidade, é certo, já que não concebe a ideia de “substâncias últimas” interagindo entre si sem mudança (DEWEY, 1929, p. 118). Seus estudos sobre a observação do fenômeno da luz mostram que “qualquer objeto, quando tocado, sofre algum tipo de modificação”, sendo impossível observar ou medir um campo contínuo ou fluente de luz, o que prova que nenhuma situação investigativa preserva “indefinidamente” seu caráter final, já que as “inter-relações” que as constituem são, em si mesmas, “modificantes” (DEWEY, 1929, p. 203).

Dewey (1929, p. 204-205) considera que o experimento de Heisenberg produziu mais do que resultados interessantes para os físicos; ele foi o “passo final no desalojamento da velha teoria do conhecimento”, por indicar “o reconhecimento, dentro do próprio conhecimento científico, de que conhecer é um gênero de interação que ocorre no mundo”.<sup>50</sup> Para Dewey (1929, p. 204), portanto, o que está em causa nessa discussão é a “busca da certeza” por meio de um “poder exato”, tradicionalmente vinculada a uma realidade imutável, então “substituída pela busca da segurança por meio de um controle ativo do curso modificante dos eventos”. A separação entre teoria e a prática, presente tanto na filosofia empirista quanto no racionalismo, foi impulsionada pela “busca de uma certeza absoluta” (DEWEY, 1929, p. 24), isto é, pela crença de que somente o “imutável e fixo” pode prover o “conhecimento em seu sentido pleno e solucionar a busca da certeza” (DEWEY, 1929, p. 83). Em oposição, Dewey (1929, p. 102) afirma que a ciência experimental busca o conhecimento provável,

---

<sup>50</sup> Heisenberg (1999, p. 125) tinha consciência desse debate entre concepções epistemológicas, pois afirma que a teoria da relatividade revelou “características inteiramente novas de espaço e tempo, nas quais nada transparece nas formas kantianas *a priori* da intuição pura”; a física moderna “mudou a afirmação kantiana sobre a possibilidade de julgamentos ‘sintéticos *a priori*’, passando de uma asserção metafísica a uma asserção de natureza prática” (HEISENBERG, 1999, p. 128).



considerando os elementos incertos dos objetos experimentados no mundo em que vivemos, não se interessando por suas “causas finais”.

Essa visão do real surge como “catástrofe intelectual” para os que veem as leis como “predições exatas” e enxergam na imprecisão indícios de um “mundo em que prevalece a desordem” (DEWEY, 1929, p. 208), pois a transformação proposta por Dewey (1929, p. 228) consiste em caracterizar a investigação reflexiva como uma “atitude científica” capaz de “tirar proveito do duvidoso”; a ciência é “produtiva da dúvida” em que o relativamente seguro e determinado dá lugar “às situações problemáticas *específicas*”. A meta de Dewey é mostrar que sua proposta não conduz a uma “catástrofe”, como parte de seu auditório poderia objetar. Para isso, faz-se necessário discutir amplamente a questão metodológica envolvida em sua proposição, esclarecendo que a dúvida e a incerteza devem propiciar “oportunidades para melhorar *métodos* concretos de investigação” (DEWEY, 1929, p. 194). A proposta deweyana visa “converter” a situação incerta ou problemática em “*um*” problema (DEWEY, 1929, p. 223), de modo que o “questionável” se converta em um “questionar” e o “sentimento de certeza dê lugar à busca por objetos em que o incerto seja também revelado como estável e claro” (DEWEY, 1929, p. 228).

A “dúvida” e a “atitude científica” devem resultar em mais do que simples questionamentos, devem resultar em investigação que apresente resultados seguros; caso contrário, produzirão o equívoco de “uma tolerância emotiva e pessoal ao dogmatismo”, uma “aceitação de crenças que têm por base a autoridade, a intolerância e o fanatismo” (DEWEY, 1929, p. 227-228). Dewey, então, integra à sua proposta certos termos que fazem parte do vocabulário metodológico habitual das ciências, dizendo que, para alcançar as “correlações possíveis” que podem existir entre uma mudança e outra (DEWEY, 1929, p. 128), é preciso que as mudanças sejam medidas por uma série

de operações, do que resultará o conhecimento acerca do objeto (DEWEY, 1929, p. 84); o método experimental deve desfazer-se de “toda e qualquer fixidez aparente” e, mais ainda, “provocar mudanças”, variações sistemáticas nas condições de análise, de maneira a produzir uma série de alterações no objeto investigado (DEWEY, 1959c, p. 123).

O recurso à medida e ao sistemático mostra que Dewey (1929, p. 3) não pretende minar o objetivo de assegurar a “certeza de um reino de ordem e de justiça”, como toda ciência almeja, pois a principal razão de ser das ciências investigativas é a possibilidade de obter valores seguros na vida. A diferença entre a proposta deweyana e as vertentes tradicionais está em que estas buscam a “certeza absoluta”, um “sistema completo e necessário de verdade imutável”, enquanto Dewey (1929, p. 16) situa a certeza no campo do possível, concentrando sua atenção no exame dos pressupostos que garantem um grau provável de conhecimento. Na teoria deweyana da investigação, o pensamento é visto não como uma “forma de conformação ou reprodução das características que os objetos já possuem”, mas como um “saber julgar as potencialidades que podem resultar da execução de certas operações” inteligentemente dirigidas (DEWEY, 1929, p. 137).

O diferencial da proposta deweyana está no modo como são vistos os resultados da investigação. A mudança constante do mundo leva Dewey (1929, p. 167) a afirmar que os “sistemas de conceitos, os fins propostos e os planos acham-se em constante renovação”, devendo as conclusões da investigação reflexiva – quer no campo científico, quer no campo filosófico – ser interpretadas como hipóteses que requerem averiguações contínuas. Para Dewey (1929, p. 221), o “critério do conhecimento encontra-se no método empregado para assegurar as conseqüências e não em concepções metafísicas da natureza do real”.

Essa ideia já se encontrava em obras anteriores a *The quest for certainty*, como “The logic of judgments of practice”, ensaio de 1915 em que Dewey diz que todas as proposições categóricas são hipotéticas, residindo sua verdade nas consequências que são testadas pela ação inteligente (JOHNSTON, 2006, p. 57). Em *Reconstrução em filosofia*, Dewey (1959c, p. 58) considera suficiente “alguma coisa que seja simplesmente provável”, uma vez que a filosofia “nada pode oferecer além de hipóteses”; os princípios projetados pelo homem são “hipóteses a serem levadas a efeito na prática, a serem rejeitadas, corrigidas e ampliadas, consoante falharem ou forem bem sucedidas em proporcionar, à experiência presente, a orientação requerida” (DEWEY, 1959c, p. 111). Em *Como pensamos*, obra de 1910 revista em 1933, Dewey (1959a, p. 18) define conhecimento como resultado do modo reflexivo de pensar, o qual estabelece “um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento”. Em *Democracia e educação*, de 1916, as ideias são definidas como “previsões de soluções possíveis”, cuja serventia é “guiar e organizar observações, recordações e experimentações ulteriores” (DEWEY, 1959b, 176); assim, “é experimentalmente que se prova o valor dos conhecimentos ou dos dados e das ideias; que em si mesmos eles são hipotéticos ou provisórios” (DEWEY, 1959b, p. 209).

Esse assunto é retomado por Dewey (1929, p. 206) em *The quest for certainty*, ao conceituar todo tipo de lei como “*fórmulas para a predição da probabilidade de um evento observável*”. Para Dewey (1929, p. 165), todas as “concepções gerais (ideias, teorias, pensamento) são hipóteses” que “precisam ser testadas pelas consequências das operações que definem e dirigem”, pois “não se trata de revelações de uma realidade prévia e independente”; as ideias são hipóteses que só adquirem valor quando colocadas em prática contínua, permitindo o surgimento de novas hipóteses. Dewey (1929, p. 111) também retorna às suas descrições da física contemporânea para dizer que o enunciado

de que as hipóteses, uma vez examinadas, “definem e comprovam a validade do conhecimento”. Argumenta que o método experimental rejeita o intuito de “fabricar conceitos científicos sobre os objetos independentemente das conseqüências observadas em uma operação experimental”, sendo a validade de um objeto “testada por seus resultados, e não pela correspondência com propriedades anteriores” (DEWEY, 1929, p. 146).

A concepção que Dewey pretende firmar é que o conhecimento “não é uma coisa final”, porque os produtos da investigação não são inquestionáveis (DEWEY, 1929, p. 221). Por não serem inquestionáveis os resultados da investigação, o conhecimento não é algo que se possui em definitivo, ao contrário do que se pensa na concepção científica usual. O conhecimento produzido na investigação deve ser examinado por meio de suas conseqüências; as conclusões de conhecimentos anteriores são “*instrumentos* de investigações novas, e não a norma que determina sua validade” (DEWEY, 1929, p. 186); na investigação, uma “questão é posicionada, mas outras são despertadas, e assim mantém-se vivo o pensamento” (DEWEY, 1929, p. 228).

Vários comentadores de Dewey destacam que a tese da questionabilidade do conhecimento é parte fundamental da filosofia deweyana. Anísio Teixeira, por exemplo, considera que, na visão deweyana, as formas lógicas “*se originam* de e no processo de indagação, inquérito ou investigação”, no questionamento constante das conclusões (TEIXEIRA, 1955, p. 6). Garrison (2006, p. 30) diz que a teoria deweyana possui uma “racionalidade holística”, integrando um “processo contínuo, que envolve aberturas para *feedback* e relações reticuladas, mutuamente se modificando”; para “entender o todo, devemos entender todas as partes”, o que significa produzir continuamente “novos significados, essências e valores”, os quais são sempre modificados. Dutra (2005, p. 172) define a teoria deweyana da investigação como “processo reiterativo, contínuo,

progressivo e cumulativo, uma vez que a solução de um problema conduz a novas situações indeterminadas e a novas investigações”, nas quais as conclusões alcançadas tornam-se “meios para futuras investigações”; na medida em que certas investigações são bem sucedidas, garante-se a “assertibilidade garantida de determinadas hipóteses”, as quais se tornam “pontos de partida, ou meios ou instrumentos, de futuras investigações, e, na verdade, condições necessárias destas últimas”. Cunha (2006, p. 56) também explica que, em Dewey, os enunciados resultantes da investigação não são inquestionáveis, “dado que o real por eles descrito é um campo em constante movimento, nunca suficientemente estável para ser apreendido com exatidão”.

Em suma, a incerteza e, conseqüentemente, a questionabilidade são intrínsecas à teoria deweyana do conhecimento. Para Dewey (1929, p. 296), a busca do conhecimento é um “problema que nunca termina”, pois quando uma situação problemática é resolvida “outra assume o seu lugar”, recolocando a natureza incerta do conhecimento. Em *Reconstrução em filosofia*, lê-se que a inteligência não é “algo que se venha a possuir de uma vez por todas”, mas uma estrutura que está “em constante processo formativo”, cuja “conservação exige constante vigilância em observar as conseqüências, bem como um espírito aberto para aprender e coragem para reajustar” (DEWEY, 1959c, p. 112).

## *Capítulo 4*

---

### *O pirronismo em Dewey*

## 1. A oposição aos dogmatismos e a união entre teoria e prática

Conforme foi exposto no segundo e no terceiro capítulos deste trabalho, Dewey opõe-se às concepções filosóficas que buscam fundamento em algo antecedente à existência. Por meio de uma dissociação nocional, Dewey exprime uma visão do mundo que caracterizamos pelo par “essência – existência”, significando a sujeição do primeiro termo ao segundo, em torno do qual se agrupam noções como “provável”, “provisório” e “probabilidade”. Contrariando as correntes de pensamento que afirmam haver uma esfera do real composta por essências transcendentais às relações existenciais, e que, por isso, acreditam poder encontrar verdades últimas e inequívocas, Dewey defende que os objetos que desejamos conhecer sejam examinados no campo estrito da existência, referindo-se às relações efetivamente construídas pelos homens em suas práticas, resultantes de operações inteligentemente dirigidas que podem ser avaliadas por seus resultados.

A visão expressa pelo par filosófico “essência – existência” pode ser vista também nas formulações do pirronismo, especialmente no debate que seus defensores desenvolvem contra os dogmáticos.<sup>51</sup> Na sistematização das teses de Pirro elaborada por Sexto Empírico, o dogmatismo define-se não por buscar verdades, simplesmente, mas pela afirmação de as ter conseguido encontrar, por julgar possível estabelecer formulações definitivas acerca do real. Os pirrônicos, por sua vez, preferem limitar-se aos fenômenos, no âmbito da experiência-de-mundo, a experiência que não se pode recusar, focalizando a manifestação fenomênica, a verdade fenomênica e não a sua interpretação. A atitude pirrônica consiste em contrariar as pretensões dos discursos que

---

<sup>51</sup> Todas as menções ao pirronismo feitas aqui decorrem do que foi exposto no primeiro capítulo deste trabalho. Sempre que houver formulações específicas de determinados autores, estes serão nomeados, sem, no entanto, repetir as referências bibliográficas já fornecidas naquele capítulo.

se apresentam como capazes de interpretar o fenômeno e desvendar sua estrutura interna, como se fossem aptos a exibir o verdadeiro ser, a essência das coisas.

Pode-se notar o fenomenalismo pirrônico na argumentação com que Dewey contraria as teorias que atribuem ou à mente ou aos sentidos a capacidade intrínseca e absoluta de apreender a realidade sem levar em conta as interações recíprocas entre o organismo e as condições ambientais. Em vez disso, em todos os aspectos da existência, Dewey busca compreender os vínculos entre as ideias e as coisas vivenciadas, sem alimentar a expectativa de fornecer uma descrição perfeita e acabada daquilo que os dogmáticos denominam “essência”.

Essa atitude contrária aos dogmatismos, fundamentada na valorização da existência, é o que aproxima o pensamento deweyano da visão pirrônica do mundo. Dessa aproximação mais ampla e geral decorrem outras, sendo a mais imediatamente observável a que diz respeito à rejeição do dualismo entre teoria e prática. O terceiro capítulo deste trabalho mostrou que a defesa feita por Dewey de um único método nas ciências e no campo da moral assenta-se na associação entre conhecer e agir. Seu empenho em desfazer a antinomia entre os dualismos firma-se no par “essência – existência”, considerando que, nas situações existenciais, os valores teóricos não se separam dos valores práticos, o que coincide com a visão pirrônica contrária aos discursos que, para alcançar a essência suposta, desprezam os limites da experiência.

Seja em suas formulações antigas, seja em suas versões contemporâneas, o pirronismo, sempre em oposição aos dogmáticos, defende o exame da relação entre pensamento e ação que se efetiva na experiência do mundo. Na pragmática da investigação proposta por Dutra, rejeita-se o isolamento entre teoria e prática com base na afirmação de que toda atitude investigativa envolve pensar e agir. Na versão



neopirrônica de Porchat Pereira, as teorias assumem função pragmática devido ao critério de que devem ser julgadas por meio de suas consequências práticas.

## **2. A suspensão do juízo e a continuidade da investigação**

A atitude pirrônica diante dos dogmatismos resulta na suspensão do juízo (*epoké*). Confrontado por diferentes interpretações do real, quando se apresentam diversas opiniões pretensamente verdadeiras, todas elas fornecendo evidências que se candidatam ao posto de verdades definitivas sobre as coisas, o pirrônico prefere eximir-se de tomar posição e, em vez disso, opta por continuar investigando. Essa atitude difere da que se identifica com os pensadores acadêmicos, que, diante do mesmo impasse, consideram ser impossível conhecer e, coerentemente, por esse motivo permanecem inertes diante da dúvida.

O questionamento dos pirrônicos aos dogmáticos resulta em algo diferente, pois permite manter viva a dúvida, sem duvidar, no entanto, da possibilidade de sua resolução, o que os faz persistir na investigação, em busca da verdade. Por essa característica, o pirronismo é denominado filosofia “zetética”, que investiga permanentemente sem se deixar paralisar pela dúvida, sendo então a única concepção a que se pode dar corretamente o nome “ceticismo” – palavra cuja etimologia remete à atitude de observar, examinar, pesquisar, sem chegar a resultados definitivos.

A noção deweyana de investigação reflexiva, vista no terceiro capítulo deste trabalho, é mais um ponto de aproximação entre Dewey e os pirrônicos. Na visão deweyana, investigar reflexivamente é buscar provas, mas é também dispor-se a revisar os resultados por meio da ação inteligente, processo em que as hipóteses desempenham

papel fundamental. A busca do conhecimento não é concluída por uma afirmação cabal, definitiva e inquestionável, mas por uma asserção que remete a novas investigações, as quais serão finalizadas com a apresentação de outras hipóteses, as quais, por sua vez, exigirão continuar investigando, e assim indefinidamente.

Da mesma maneira como ocorre com os pirrônicos, a oposição deweyana aos dogmatismos não conduz à paralisia da ação, à dúvida imobilizadora, mas à continuidade da investigação, à incessante busca pelo conhecimento. No livro *Como pensamos*, Dewey (1959a, p. 25) comenta que tanto “a suspensão de juízo como a pesquisa intelectual” desagradam àqueles que têm “um hábito mental excessivamente positivo e dogmático”; mas é preciso “manter e prolongar esse estado de dúvida, na qual nenhuma ideia se aceite, nenhuma crença se afirme positivamente, sem que lhes tenham descoberto as razões justificadas” – o que se faz por meio do pensar reflexivo, que envolve o trabalho com hipóteses.

Na teorização feita por Dutra, encontra-se essa mesma função atribuída às hipóteses. Em sua concepção pragmática do pirronismo, o conhecimento é definido como crença ou hipótese em contínuo processo de averiguação, o que, de modo coerente, leva o cético alético a manter sempre aberta a possibilidade de submeter a questionamento as suas próprias formulações. A teoria deweyana acerca da melhor maneira de compreender a realidade, ou seja, a sua teoria da investigação permanente, deveria, ela mesma, ser vista como solução provisória aplicada à nossa busca pelo conhecimento, devendo ser continuamente testada. Essa disposição encontra-se, de fato em Dewey (1929, p. 173), que considera “hipotéticas” as alusões que ele mesmo faz à investigação reflexiva. Dewey acredita que a veracidade “de uma noção ou de uma teoria deve se mostrar através de suas conseqüências, e isso deve se aplicar à própria teoria da investigação” por ele defendida (DUTRA, 2005, p. 169-170).

### 3. O discurso antinômico e a intervenção na realidade

Na situação em que mais de uma formulação dogmática se apresentam, os pirrônicos empregam o princípio das antinomias, pelo qual buscam mostrar que há sempre um discurso persuasivo capaz de contrapor-se a outro discursivo persuasivo. Essa técnica pretende tornar evidente que se pode argumentar em direções opostas e contraditórias com igual destreza e coerência, o que impede a pretensão de considerar verdadeiro qualquer argumento, do que decorre, como única atitude plausível, a suspensão do juízo.

Esse procedimento, denominado “prática dialética das antinomias”, foi desenvolvido também pelos acadêmicos, mas a rejeição de dogmatismos por meio de discursos antinômicos encontrava-se já nos sofistas, sendo denominada “antilógica”, consistindo em opor um *logos* a outro. Ao que parece, tanto Pirro quanto seus sucessores seguiram as trilhas de Protágoras e Górgias, nesse aspecto, utilizando o princípio das antinomias não para preparar a intuição das essências, como pretendido por Platão, nem para servir de arte propedêutica dos princípios verdadeiros, à maneira de Aristóteles. Sua intenção era denunciar as pretensões dos discursos dogmáticos.

Algo semelhante encontra-se no discurso deweyano, que frequentemente recorre à explicitação de teses contrastantes de outros filósofos, contrapondo os que estabelecem a razão e a teoria como prioridade aos que afirmam a primazia da experiência e da prática. O Quadro II, no terceiro capítulo deste trabalho, sumariza as dissociações nocionais do racionalismo e do empirismo, as duas grandes correntes filosóficas em que Dewey identifica as operações dualísticas características do recorrente equívoco da filosofia, o dogmatismo. Esses dois discursos, cada qual operando por meio de seus pares filosóficos típicos, adotam fórmulas absolutas e

exclusivas de apreensão do real, e os conceitos por eles estabelecidos não cumprem outra função além de desqualificar os seus contrários, acabando por promover a tradicional dissociação entre razão e experiência.

Dewey, no entanto, vai além de contrapor discursos para evidenciar o erro das visões dogmáticas, optando por reunir os termos que a tradição filosófica dissociou, no intuito de articular um novo discurso que confira substância à existência – literalmente, à “existência experimentada”, conforme destacamos em nosso terceiro capítulo. Sua meta é que pensamento e ação, razão e experiência, uma vez integrados, resultem em “planos de operações”, elementos capazes de modificar e direcionar a prática. Nesse aspecto, a estratégia deweyana de empregar o discurso antinômico parece ter sua origem mais remota nas intenções políticas do movimento sofístico, o qual comparava “julgamentos sobre questões de valor, não em termos de sua própria verdade ou falsidade, mas em termos de suas consequências sociais” (KERFERD, 2003, p. 180-181).

Essa intenção política da sofística era baseada na contraposição de *nomos* a *physis*, por meio da qual se estabelecia que as “qualidades naturais possuídas desde o nascimento precisam ser suplementadas e desenvolvidas por um desejo das coisas que são boas e nobres”, o que depende de “muito esforço, prática e instrução”, ou seja, depende, fundamentalmente, de educação, sem o que, como pensava Protágoras, o homem não alcança a *areté* (KERFERD, 2003, p. 214-215).<sup>52</sup> A referida contraposição, privilegiando *nomos* contra *physis*, não almejava meramente destruir os discursos oponentes, mas “substituir um conjunto de normas que já não eram mais totalmente aceitáveis por outras mais satisfatórias”, tendo em vista as transformações sociais e políticas então em andamento (KERFERD, 2003, p. 218).

---

<sup>52</sup> Nessa passagem, o autor analisa o *Anônimo Jâmblico*, um manual sobre como obter sucesso na vida.

Como se pode notar, esse mesmo objetivo encontra-se em Dewey, que atribui à filosofia a função instrumental de buscar soluções para os problemas humanos e, assim, contribuir para a “construção do bem” – conforme foi mencionado no segundo capítulo deste trabalho –, tese que o leva a formular propostas no campo da educação, considerando a permanente mudança do mundo. Semelhantes intenções podem ser vistas também nos desenvolvimentos contemporâneos do pirronismo, como em Dutra e Porchat Pereira, cujas formulações incentivam a interação e o diálogo, mediados pela dúvida pirrônica, para que os homens possam intervir na realidade fenomênica do mundo.

#### **4. Falibilismo e conhecimento**

A noção deweyana de investigação reflexiva como procedimento que, partindo de hipóteses, conduz a novas hipóteses, não a saberes definitivos, permite situar Dewey na perspectiva filosófica denominada “falibilismo”, a qual se contrapõe à visão “fundacionista”, conforme vimos no terceiro capítulo deste trabalho. Essa mesma denominação pode ser utilizada para descrever os procedimentos pirrônicos, pelos mesmos motivos que serve para qualificar o discurso de Dewey. O cerne desse modo de ver o mundo encontra-se na oposição aos dogmatismos, na busca permanente do conhecimento e na postulação da provisoriedade dos resultados decorrentes da investigação permanente.

O que se pode discutir é se essa visão falibilista, quando adotada como visão do mundo, permite a produção de conhecimentos válidos, seguros e confiáveis. Se não, a disposição para intervir na realidade – característica tanto de Dewey quanto dos

pirrônicos – pode ser acusada de não viabilizar a almejada “construção do bem”, instituindo, em vez disso, fatores de dificuldade dessa meta. O posicionamento filosófico que, iniciado no movimento sofístico, repercute tanto no pirronismo quanto na proposta deweyana seria útil, é certo, para contestar normas que já se mostram inaceitáveis diante das transformações sociais, mas colocaria em seu lugar somente a sensação de que as ações humanas são desacompanhadas de qualquer “autoridade reguladora” – expressão do próprio Dewey, transcrita no segundo capítulo deste trabalho. Desse modo, ficaria aberto o caminho não para a inteligência, como Dewey pretende, mas para a impulsividade, o espontaneísmo.

Acreditamos que Dewey tinha consciência desse problema ao fazer sua manifestação nas *Gifford Lectures* e, também, ao escrever *The quest for certainty*, conforme destacamos nos capítulos segundo e terceiro deste trabalho, dada a sua preocupação em mobilizar a audiência em favor de suas teses. Algumas estratégias argumentativas revelam esse seu intuito, como a menção a autores reconhecidos pelo auditório como autoridades no campo da física, o emprego da ciência como metáfora para qualificar os problemas morais como passíveis de serem investigados pelos métodos das ciências experimentais e o recurso à mecânica quântica como exemplo de investigação científica. Esse conjunto de técnicas discursivas visa sustentar que há produção de conhecimento confiável quando se investiga o real do modo como Dewey propõe.

Essa mesma preocupação com o conhecimento pode ser encontrada também no pirronismo contemporâneo, que contraria frontalmente a objeção cartesiana de que a dúvida impede qualquer forma de ciência. Nas elaborações de Dutra, o pirronismo é mais do que uma “terapêutica” contra o dogmatismo, como pleiteia Porchat Pereira, pois é suficientemente capaz de fornecer bases para o desenvolvimento de “programas

de pesquisa”. O ceticismo alético é construtivo, mantendo viva a expectativa pela verdade, ao mesmo tempo em que sustenta uma atitude dubitativa, porque o reconhecimento de nossas limitações teóricas não implica o abandono da busca da certeza.

É precisamente isso o que Dewey, utilizando as estratégias argumentativas analisadas neste trabalho, espera mostrar a seu auditório: que a ciência contemporânea não perde a esperança de elaborar uma imagem real do mundo, mesmo sabendo que só é capaz de obtê-la em termos probabilísticos. Já que é assim no campo das ciências experimentais, assim também a filosofia pode operar no campo da moral, dando preferência a “asserções garantidas” em lugar de enunciados “verdadeiros”, e nem por isso abdicando de ter a verdade em seu horizonte. Esse é o desafio de Dewey perante sua audiência, não só na época em que *The quest for certainty* foi publicado, como também agora, quando as teorias por ele debatidas encontram-se bem mais difundidas, gerando, talvez por isso mesmo, oposições ainda mais ferrenhas.

## **5. O pirronismo como parâmetro**

Porchat Pereira (2007, p. 269) considera relevante o exame da proximidade entre as “doutrinas ‘céticas’ contemporâneas” e o pirronismo, pois esse tipo de análise pode favorecer a compreensão de “muitas ideias filosóficas de nosso tempo”. O autor vê certo grau de semelhança entre o pirronismo e o pragmatismo, em particular, principalmente no que diz respeito à valorização do “direcionamento da prática e do discurso céticos para o que é bom e útil para o homem” (PORCHAT PEREIRA, 2007, p. 267).

A essas considerações gerais podemos acrescentar que a identificação de traços do pirronismo em Dewey, ou, se for possível, a caracterização de Dewey como filósofo pirrônico contribui para compreender as noções centrais da filosofia deweyana: ciência, democracia e educação. A primeira delas constitui tema privilegiado em *The quest for certainty*, razão pela qual foi extensamente abordada neste trabalho. Examiná-la tomando o pirronismo como parâmetro pode auxiliar na compreensão das outras duas, pouco mencionadas no livro, mas fundamentais na filosofia de Dewey.

O modo pirrônico de ver o mundo esclarece o discurso deweyano sobre a ciência, cuja principal característica consiste em não elevar os conhecimentos científicos ao patamar de dogmas, como se as teorias fossem capazes de indicar os caminhos a serem seguidos, sem discussão, pela humanidade. A noção deweyana de investigação reflexiva, que envolve a valorização das hipóteses e uma concepção probabilística do real, pode ser denominada pirrônica por posicionar a ciência no âmbito da provisoriedade, como ferramenta útil, indispensável mesmo, desde que despojada da tradicional pretensão à certeza.<sup>53</sup>

O discurso deweyano acerca da democracia também se torna mais claro quando considerado pelo prisma do pirronismo. Conforme destacamos no segundo capítulo deste trabalho, Dewey elabora suas proposições políticas tendo em vista um modo de vida que denomina “democrático”, no qual a ação inteligente poderá ser efetivada na experiência concreta da vida e os resultados da ciência poderão ser livremente compartilhados. Segundo a caracterização feita por Cunha (2001c, p. 87), trata-se de um ambiente que valoriza o “debate constante” na “definição de consensos socialmente válidos”, único lugar adequado para a realização da busca incessante da verdade.

---

<sup>53</sup> Segundo Porchat Pereira (2007, p. 143-144), essa concepção coincide com a que temos atualmente, quando a ciência tem se tornado “progressivamente cética”, uma “ciência empírica e cética” que se apresenta como caminho “aberto para desenvolver a investigação positiva e a exploração racional do mundo”, um mundo aberto “a possibilidades ilimitadas de investigação”.



A democracia imaginada por Dewey não é um dado, um horizonte inequívoco ou uma crença dogmática, e sim um projeto, uma hipótese a ser livremente reformulada, “uma experiência que levamos adiante porque julgamos ser esse o melhor modo de vida – uma experiência que pode, aliás, não dar em nada”, diz Cunha ((2001c, p. 53). O que irá determinar o sucesso ou o fracasso dos projetos em prol da democracia? Segundo Dewey (1970, p. 214) em “Liberdade e cultura”, a democracia “ficará, ou cairá, conforme possa, ou não possa, manter a fé e justificá-la pelas suas obras”. A palavra “fé” é usada “intencionalmente” pelo autor para significar que não devemos buscar “fundamentos” no que usualmente se denomina “natureza humana” para justificar o anseio por um modo de vida democrático, pois esse anseio é essencialmente moral.

Por intermédio da visão falibilista, antifundacionista e probabilística típica do pirronismo compreende-se a resposta deweyana ao problema proposto. Só a experiência fenomênica será capaz de mostrar se a democracia será ou não será, pois, como explica Dutra (2005, p. 36), a afirmação sextiana do “viver pelas aparências” envolve analisar nossas crenças e ações a partir de suas consequências morais. Quando adotamos “o significado comum dos termos de uma língua”, falamos essa língua “tal como seus falantes fluentes o fazem, sem inquirir a todo momento sobre o significado *real* dos termos”. Assim podemos situar as proposições políticas de Dewey: fórmulas e mais fórmulas poderão ser apresentadas, justificativas e mais justificativas teóricas poderão ser elaboradas, mas o resultado só será encontrado na vivência prática dirigida pela inteligência, pela investigação reflexiva, e pelo desejo de chegar lá.

A concepção educacional deweyana, mostrada em nossa Introdução por intermédio de alguns intérpretes, partilha das mesmas características que permeiam o discurso do filósofo acerca da ciência e da democracia, podendo ser igualmente compreendida por meio dos parâmetros pirrônicos. O pirronismo pode ser visto no

discurso em que Dewey situa a educação como processo indefinido e inacabado, como busca permanente pelo conhecimento, ou pela verdade. A prescrição deweyana de uma nova pedagogia não inclui a explicitação de métodos dedicados a fornecer aos professores um conjunto delimitado de procedimentos, o que se compreende pela visão pirrônica de que o mundo fenomênico é afetado constantemente pela mudança, diferentemente do mundo estável e seguro da filosofia tradicional.

De modo semelhante ao que se encontra no discurso de Dewey sobre ciência e democracia, em suas proposições educacionais também não existe a segurança advinda de teorias perfeitas ou de resultados incontestáveis. Sua marca é a dúvida que incita indefinidamente a investigação e a experimentação, em busca da verdade, sem a certeza de que seremos capazes de encontrá-la. Resta discutir se o pirronismo deweyano traz benefícios ou malefícios à educação.

## *Considerações finais*

---

O principal objetivo do trabalho ora finalizado foi discutir a possibilidade de compreender John Dewey como filósofo cético, sugestão advinda tanto de estudos que responsabilizam a filosofia deweyana pelo desnorteamento da educação como de análises que avaliam positivamente as suas contribuições à renovação educacional durante o século XX e na atualidade.

Conforme foi apresentado na Introdução deste trabalho, logo no início do movimento denominado Escola Nova o pensamento de Dewey foi associado ao ceticismo, especialmente por intelectuais católicos que indicaram os efeitos danosos de suas proposições filosóficas no campo educacional. A crítica católica aos céticos, em geral, e às teses deweyanas, em particular, vinha da necessidade de apoiar a educação em concepções metafísicas, proponentes de verdades últimas e imutáveis, livres de toda incerteza e de todo questionamento, o que garantiria a definição precisa das finalidades educacionais.

As apreciações negativas da filosofia deweyana atingiram as discussões atuais sobre os fins da educação, por meio de autores que consideram Dewey um propulsor do espontaneísmo educacional, de um *laissez-faire* cuja principal consequência é a substituição das teorias pelo simples exercício da prática, o que destitui a filosofia da função de dirigir a pedagogia. Para os formuladores desse discurso, a educação contemporânea encontra-se desprovida de parâmetros seguros, incapaz de oferecer fundamentos necessários ao bom andamento dos processos de ensino e de aprendizagem, sendo o suposto ceticismo deweyano um dos responsáveis por isso, se não o principal, desde a origem da renovação educacional, identificada no movimento escolanovista.

Em contraste com esses posicionamentos, outros estudiosos avaliam positivamente o pragmatismo deweyano, ressaltando suas contribuições à pedagogia. Analisando aspectos que veem como inseparáveis na filosofia de Dewey e, portanto, imprescindíveis para analisar suas proposições educacionais – a noção de investigação ou pensamento reflexivo e a projeção de uma sociedade democrática –, tais estudos não relacionam o suposto ceticismo deweyano com prejuízos à educação, mas com a continuidade na busca do saber mediante a presença do espírito investigativo. Nessa perspectiva, o ideário de Dewey, mesmo rejeitando verdades absolutas, não é sinônimo de ausência de finalidades, pois abre perspectivas inovadoras no campo dos métodos e dos objetivos educacionais e sociais, dando origem a uma prática que se denomina “poética”, em oposição aos preceitos racionalistas que permeiam a educação dita “tradicional”.

Diante dessa problemática, nos dispusemos a investigar o ceticismo em John Dewey por meio de um exame da história do pensamento cético, tomando por parâmetro o pirronismo. Em nosso primeiro capítulo, vimos que a negação da possibilidade de conhecer, que conduz à paralisia da ação, é um traço dos pensadores acadêmicos, não dos seguidores de Pirro de Élis, a quem Sexto Empírico reservou a denominação *sképtomai*, instituindo a suspensão do juízo e a noção de verdade provável como sustentáculos da continuidade da investigação, da busca incessante da verdade.

Para investigar a presença de elementos pirrônicos em Dewey, optamos por focalizar a análise em *The quest for certainty*, por tratar-se de um livro cujo tema é a validade do conhecimento e os meios para alcançá-lo. Resultante dos pronunciamentos do autor nas *Gifford Lectures* perante diferentes grupos de filósofos e cientistas, essa obra viria favorecer a compreensão das teses de Dewey por intermédio de nosso

referencial teórico-metodológico, a nova retórica de Perelman, dedicada à explicitação das articulações discursivas em função dos auditórios a que se dirige o orador.

No segundo e no terceiro capítulos deste trabalho, examinamos o discurso de Dewey por meio das estratégias argumentativas por ele empregadas para propor a expansão do modelo de investigação reflexiva típico das ciências experimentais para o campo dos juízos morais, tese que envolve o rompimento do dualismo entre teoria e prática e a postulação da investigação como processo permanente, cujo núcleo encontra-se nas ideias de certeza provável e conhecimento hipotético. Vimos que, para defender essa tese, Dewey emprega o exemplo, a analogia, e, sobretudo, a dissociação nocional “essência – existência”, tendo por meta mobilizar sua audiência em favor de uma visão falibilista do mundo, não só em torno das proposições científicas, mas também no terreno da valoração. *The quest for certainty* pretende dispor o auditório contrariamente a posicionamentos dogmáticos, defendendo a certeza como dependente dos elementos próprios da existência, e, portanto, como suscetível às circunstâncias do mundo, decorrendo daí o caráter provável e hipotético de todo conhecimento.

Em nosso último capítulo procuramos concluir a investigação sobre a possibilidade de situar Dewey como filósofo cético, constatando indícios de elementos pirrônicos em seu discurso, que são, em suma: a oposição aos dogmatismos, associada ao rompimento da dicotomia entre teoria e prática; a suspensão do juízo que leva à continuidade da investigação; o emprego do discurso antinômico e a disposição para intervir na realidade; e o posicionamento falibilista como suporte para a obtenção de conhecimentos válidos. Rejeitando a certeza advinda de filosofias que se consideram expressões de conhecimentos últimos acerca da realidade, efetuando debates que expõem as antinomias estabelecidas no discurso filosófico e sustentando a necessidade de continuar investigando, Dewey propõe a verdade como algo que se apresenta no

horizonte da investigação, a ser continuamente buscado, assim como procedem os pirrônicos.

Cumpra-nos agora refletir sobre o tema levantado na Introdução deste trabalho, referente à filosofia deweyana ser causadora de malefícios ou de benefícios para a educação. Para isso, sugerimos caracterizar a pedagogia contemporânea como dividida entre duas concepções divergentes, cada qual pensando a educação por um ângulo próprio: uma pleiteia que as práticas pedagógicas sejam fundamentadas em princípios morais e saberes sólidos e definitivos, tendo por base teorias capazes de oferecer conteúdos e métodos seguros e desenvolver os fins sociais e educacionais na esfera de uma realidade certa e indiscutível; outra, inspirada em ideais democráticos de cooperação, fomenta a liberdade para experimentar com autonomia, seja no campo da moral, seja no terreno das teorias, dos conteúdos e dos métodos. Enquanto a primeira restringe a possibilidade de o educando aprender por meio de sua própria experiência, a segunda, apoiada em uma visão holística do indivíduo, propõe ampliar essa mesma possibilidade, liberando o professor para atuar sem apego a soluções previamente estabelecidas.

Cada uma dessas concepções busca efetivar adequadamente, segundo seus princípios, a educação como “*percurso*”, metáfora utilizada por Mazzotti (2008, p. 1) para significar que a meta de toda teoria pedagógica é “**conduzir** o educando de seu estado de ignorância ao do saber ou ao estado educado”, realizando, desse modo, a razão de ser do empreendimento pedagógico. A primeira concepção tende a extremar a referida meta interpretando a educação como “percurso determinado”, atitude cuja origem pode ser associada ao proposto por Comênio (1592-1670) na *Didática magna*; a segunda busca conduzir o processo educativo levando ao extremo a noção de “percurso indeterminado”, tendo por base certa leitura do *Emílio* de Rousseau (1712-1778).

Embora difiram radicalmente em suas proposições, cada uma delas considera verdadeira unicamente a formulação que adota, o que, segundo a reflexão elaborada neste trabalho, permite caracterizá-las como dogmáticas – ou, pelo menos, como tendentes ao dogmatismo. Nem os defensores da educação centrada em conteúdos e métodos nem os propositores da educação poética podem ser denominados pirrônicos, pois a atitude pirrônica aconselharia suspender o juízo e manter o exame contínuo de ambas as concepções, sem acatar argumentos supostamente conclusivos, reconhecendo a importância do debate frente às divergências e sustentando a busca constante pela certeza, mediada pela dúvida e pela incerteza.

A filosofia pirrônica nos ensina a pensar criticamente os discursos que se apresentam como legítimas expressões da verdade, permitindo-nos continuar investigando, experimentando, em vez de fazermos escolhas dogmáticas, irrevogáveis, inquestionáveis. Não parece ser essa a atitude reinante no campo da educação atual, pois cada teoria pedagógica em disputa almeja que seu auditório legitime princípios únicos e definitivos, excluindo os termos em que se manifestam seus opositores, deixando de lado a dúvida sobre os seus próprios pressupostos e, assim, impedindo o cultivo da investigação permanente.

Não nos parece que a atitude pirrônica seja causadora de prejuízos à educação, a não ser para os adeptos de valores dogmáticos, para os quais não há espaço para a incerteza e a reflexão. Concordamos com Olivier Reboul (1985, p. 112) que, sem questionar a necessidade de certezas no campo educacional, considera que a tarefa vital da filosofia da educação é desenvolver a “consciência da antinomia”, do que pode advir, é certo, menos verdades e mais “problemas e contradições” (REBOUL, 1985, p. 111), sem que isto signifique a corrupção da pedagogia. Para haver educação, não é necessário assumir as teorias pedagógicas como descrições absolutas da realidade;



bastam hipóteses de trabalho que sustentem práticas investigativas que, permanentemente renovadas, visem alcançar a verdade.

Feito o estudo da filosofia deweyana, tal qual buscamos realizar neste trabalho, podemos concluir que Dewey pode ser considerado um cético, não um cético qualquer, mas um cético pirrônico cujas formulações não implicam a degradação teórica nem a adoção de práticas desprovidas de reflexão; seu discurso não descarta a indagação acerca da verdade, não sendo justo, portanto, imputar a ele o esvaziamento da educação contemporânea nem o empobrecimento da cultura escolar; sua recusa à adoção de norteamentos absolutos para a vida humana não explica a ausência de diretrizes para a renovação da ordem social e da educação.

As tendências educacionais contemporâneas, aqui descritas em seus posicionamentos extremados, divergem na avaliação que fazem das consequências da filosofia deweyana, mas ambas se pautam no mesmo tipo de apropriação do discurso deweyano relativo à incerteza: ao exprimir concepções que se identificam com a metáfora “percurso indeterminado”, Dewey deveria ser colocado em um dos polos da dicotomia educacional, contrário à tradição e favorável ao *laissez-faire*. O esforço de Dewey para reunir os termos que a filosofia fragmentou dualisticamente, conforme vimos neste trabalho, mostra que sua intenção é bem outra. Cabe aqui recuperar o alerta que se encontra em *Experiência e educação*:

Não será demais lembrar que uma filosofia de educação que professe basear-se na ideia de liberdade pode tornar-se dogmática como nunca tenha chegado a ser a educação tradicional, contra a qual, entretanto, está a reagir. Toda teoria, como qualquer regra de prática, faz-se dogmática se não se baseia, sempre, no exame crítico de seus próprios princípios fundamentais. (DEWEY, 1971, p. 10)

Coerentemente com os princípios filosóficos aqui analisados, este trabalho não tem a pretensão de oferecer respostas definitivas para os temas em pauta. O que esperamos é ter oferecido uma caracterização adequada do discurso de Dewey e, assim, contribuir para a continuidade das investigações sobre as proposições filosóficas e educacionais deweyanas, bem como para a discussão dos caminhos da pedagogia contemporânea.

## *Referências*

---

AMARAL, Maria Nazaré de C. Pacheco. *Dewey: filosofia e experiência democrática*. São Paulo: Perspectiva, 2007. (Debates, 229)

ANDRADE, Erika Natacha Fernandes. *O discurso de John Dewey sobre natureza humana e conduta: contribuições à psicologia e à educação*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

ARAÚJO, Rita de Cássia Pimenta. *Lógica, investigação e democracia no discurso educacional de John Dewey*. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

ARISTÓTELES. *Órganon*. Tradução Edson Bini. Bauru/SP: EDIPRO, 2005

BERTI, Enrico. *Aristóteles no século XX*. Tradução Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 1997.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. (Estudos CDAPH, série historiografia).

CHAUÍ, Marilena. *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. 2. edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

COPI, Irving. *Introdução à lógica*. Tradução Álvaro Cabral. 2. edição. São Paulo: Mestre Jou, 1978.

COSTA, Viviane. *Argumentos católicos contra John Dewey: análise retórica do discurso de oposição à pedagogia nova*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.

COSTA-LOPES, Viviane; CUNHA, Marcus Vinicius. Novas contribuições ao estudo do ceticismo de John Dewey. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 6. n. 12, p. 55-68, jan./jun. 2009.

CUNHA, Marcus Vinicius. A presença de John Dewey na constituição do ideário educacional renovador. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 30, dez./1999a.

CUNHA, Marcus Vinicius. Três versões do pragmatismo deweyano no Brasil dos anos cinqüenta. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 39-55, jul./dez. 1999b.

CUNHA, Marcus Vinicius. John Dewey, a outra face da Escola Nova no Brasil. In: GHIRALDELLI JR., Paulo (Org.) *O que é filosofia da educação?* 2. edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CUNHA, Marcus Vinicius. Dewey, escola nova e construtivismo: continuidade, descontinuidade e recontextualização. In: ALMEIDA, Jane Soares (Org). *Estudos sobre a profissão docente*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001a.

CUNHA, Marcus Vinicius. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.17, p. 86-99, maio/ago, 2001b.

CUNHA, Marcus Vinicius. *John Dewey: a utopia democrática*. Rio de Janeiro:DP&A, 2001c. (O que você precisa saber sobre)

CUNHA, Marcus Vinicius. Ciência e educação na década de 1950: uma reflexão com a metáfora percurso. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n.25, jan./abr. 2004.

CUNHA, Marcus Vinicius. Comunicação e arte, ou a arte da comunicação, em John Dewey. *Revista Brasileira de Estudos pedagógicos*, Brasília, v. 86, n. 213/214, p. 9-20, maio/dez. 2005a.

CUNHA, Marcus Vinicius. Florestan Fernandes, arquiteto da razão. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). *Pensadores sociais e história da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005b.

CUNHA, Marcus Vinicius. Recontextualização e retórica na análise de discursos pedagógicos. In: SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.) *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2005c.

CUNHA, Marcus Vinicius. John Dewey, o dragão céptico. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, vol. 3, n. 6, p. 45-63, jul/dez. 2006.

CUNHA, Marcus Vinicius. História da Educação e Retórica: ethos e pathos como meios de prova. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8 jul./dez. 2007a.

CUNHA, Marcus Vinicius. Leituras e desleitura da obra de John Dewey. In: BENCOSTA, Marcus A. Levy. *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007b.

CUNHA, Marcus Vinicius. Crítica e contexto: acerca do auditório de John Dewey. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 165- 178, 2008.

CUNHA, Marcus Vinicius; COSTA, Viviane. John Dewey, um comunista na Escola Nova brasileira: a versão dos católicos na década de 1930. *História da Educação*, Pelotas, n. 12, p. 119-142, set. 2002.

CUNHA, Marcus Vinicius; COSTA, Viviane. Escola Nova e John Dewey na argumentação de autores católicos. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 283-298, 2006.

CUNHA, Marcus Vinicius; COSTA-LOPES, Viviane. Aprimorando a discussão sobre o ceticismo em John Dewey. *Anais do II Simpósio Internacional em Educação e Filosofia: experiência, educação e contemporaneidade*. Marília: Fundepe, 2008.

CUNHA, Marcus Vinicius; SACRAMENTO, Leonardo F. Os gregos nas estratégias argumentativas de John Dewey. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 12, n.35, p. 278-289, maio/ago. 2007.

CUNHA, Marcus Vinicius; RIBEIRO, Aparecida Pin; RASSI, Nicole. A presença de Aristóteles no livro “Como Pensamos”, de John Dewey. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.46, p. 83-107, dez. 2007.

CURY, Carlos R. Jamil. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. São Paulo: Cortez, 1986.

DEWEY, John. *The quest for certainty: a study of the relation of knowledge and action*. New York: Minton, Balch & Company, 1929.

DEWEY, John. *Logic: the theory of inquiry*. Nova York: Henry Holt and Company, 1938.

DEWEY, John. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. Tradução Haydée de Camargo Campos. 3 edição. São Paulo: Companhia editora Nacional, 1959a.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. edição. São Paulo: Nacional, 1959b.

DEWEY, John. *Reconstrução em filosofia*. Tradução Antonio Pinto de Carvalho e Anísio Teixeira. 2. edição. São Paulo: Companhia editora Nacional, 1959c.

DEWEY, John. Liberdade e cultura. In: DEWEY, John. *Liberalismo, liberdade e cultura*. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1970.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.

DEWEY, John. *Democracia e educação: capítulos essenciais*. Tradução Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007. (Ensaio Comentado).

DEWEY, John. Condições lógicas para um tratamento científico. In: DEWEY, John. *A valorização nas ciências humanas*. Tradução Marcus Vinicius da Cunha, Ana Raquel Lucato Cianflone e Erika Natacha Fernandes de Andrade. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Clássicos da Educação).

DUARTE, Newton. Educação e moral na sociedade capitalista em crise. In: CANDAU, Vera M. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUTRA, Luiz Henrique de Araújo. Ceticismo e filosofia construtiva. *Manuscrito*, Campinas, vol. 16, n. 1, p. 37-62, 1993.

DUTRA, Luiz Henrique de Araújo. Neopirronismo na filosofia da ciência. *Revista Latinoamericana de Filosofia*, vol. 21, n. 2, p. 269-284, 1995.

DUTRA, Luiz Henrique de Araújo. Ceticismo e realismo científico. *Manuscrito*, Campinas, vol. 29, n. 1, p. 209-253, 1996.

DUTRA, Luiz Henrique de Araújo. Salvar a investigação. *Manuscrito*, Campinas, vol. 20, n. 1, p. 39-67, 1997.

DUTRA, Luiz Henrique de Araújo. Naturalismo, falibilismo e ceticismo. *Discurso*, n. 29, p. 15-56, 1998.

DUTRA, Luiz Henrique de Araújo. *Epistemologia da aprendizagem*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. (O que você precisa saber sobre).

DUTRA, Luiz Henrique de Araújo. *Verdade e Investigação: o problema da verdade na teoria do conhecimento*. São Paulo: EPU, 2001.

DUTRA, Luiz Henrique de Araújo. *Oposições filosóficas: a epistemologia e suas polêmicas*. Florianópolis: UFSC, 2005.

GARRISON, James. Introdução à teoria do raciocínio prático de Dewey. Tradução Roberto Cavallari Filho. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6 jul./dez. 2006.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Introdução. In: VIDAL, Vera; CASTRO, Susana de (Org.). *A questão da verdade: da metafísica ao pragmatismo*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

HANSEN, David T. Uma poética do ensino. Tradução Roberto Cavallari Filho. *Educação em Revista*, Marília, n. 6, p. 83-94, 2005.

HANSEN, David T. Dewey's book on the moral self. In: HANSEN, David T. (Org.). *John Dewey and our educational prospect: a critical engagement with Dewey's "Democracy and Education"*. New York: State University of New York, 2006a.

HANSEN, David T. Reading Democracy and Education. In: HANSEN, David T. (Org.). *John Dewey and our educational prospect: a critical engagement with Dewey's "Democracy and Education"*. New York: State University of New York, 2006b.

HANSEN, David T. O conhecimento moral como um objetivo para a educação: John Dewey. Tradução Roberto Cavallari Filho. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8 jul./dez. 2007.

HEISENBERG, Werner. *Física e filosofia*. Tradução Jorge Leal Ferreira. 4. edição. Brasília: Universidade de Brasília, 1999. (Edições Humanidades).

ISAACSON, Walter. *Einstein: sua vida, seu universo*. Tradução Celso Nogueira et al. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

- JOHNSTON, James Scott. *Inquiry and education: John Dewey and the quest for democracy*. Albany: State University of New York, 2006.
- LAÉRCIO, Diógenes. *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*. Tradução Mario da Gama Kury. 2. edição. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1977.
- LALANDE, A. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. Tradução Fátima S. Correia, M. Emília V. Aguiar, J. Eduardo Torres e M. Gorete de Souza. 3. edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.
- LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. *Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da educação contemporânea*. 11<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1974.
- KERFERD, G. B. *O movimento sofista*. Tradução Margarida Oliva. São Paulo: Loyola, 2003.
- KLIEBARD, Herbert M. *The struggle for the American curriculum (1893-1958)*. 3. edição. New York, London: RoutledgeFalmer, 2004.
- MARCONDES, Danilo. *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. 7. edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Ciências da educação em questão. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 539-550, set./dez. 2006.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha. A virada retórica. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v.4, n. 8, jul./dez. 2007.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha. *Doutrinas pedagógicas, máquinas produtoras de litígios*. Marília: Poiesis, 2008.
- MORAES, Maria Célia Marcondes. Ceticismo epistemológico, ironia complacente: indagações acerca do neopragmatismo rortiano. In: MORAES, Maria Célia Marcondes (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.
- MORAES, Maria Célia Marcondes. Recuo da teoria. In: MORAES, Maria Célia Marcondes (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.
- MOREIRA, João Roberto. O valor da ciência e os estudos educacionais: notas sobre o critério pragmático das leis e teorias científicas, tendo em vista as pesquisas educacionais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 53, p. 21-47, jan./mar. 1954.



- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1974.
- NORTHROP, Filmer Stuart. Introdução aos problemas da filosofia natural. In: HEISENBERG, Werner. *Física e filosofia*. Tradução Jorge Leal Ferreira. 4. edição. Brasília: Universidade de Brasília, 1999. (Edições Humanidades).
- PAPPAS, Gregory Fernando. *John Dewey's ethics: democracy as experience*. Indiana University Press: Bloomington and Indianapolis, 2008.
- PIMENTA, Rita. O que complementa uma poética do ensino? Uma retórica do ensino. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 89, n. 221, p. 232-241, maio/ago. 2008
- POPKIN, Richard Henry. *História do ceticismo: de Erasmo a Spinoza*. Tradução Danilo Marcondes de Souza Filho. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2000.
- PORCHAT PEREIRA, Oswaldo. *Ciência e dialética em Aristóteles*. São Paulo: UNESP, 2001.
- PORCHAT PEREIRA, Oswaldo. *Rumo ao ceticismo*. São Paulo: UNESP, 2007.
- PERELMAN, Chaïm. *The realm of rhetoric*. Notre Dame: Notre Dame Press, 1982.
- PERELMAN, Chaïm. *Retóricas*. Tradução Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- SEXTO EMPÍRICO. Hipotiposes Pirronianas: livro I. *O que nos faz pensar*, Rio de Janeiro, n. 12, p. 115-122, set. 1997.
- REALE, Giovanni. *História da filosofia antiga: léxico, índices e bibliografia*. Tradução Marcelo Perine e Henrique C. de Lima Vaz. São Paulo: Loyola, 1995.
- REBOUL, Olivier. *Filosofia da educação*. Tradução Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 6. edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.
- RORTY, Richard. *A filosofia e o espelho da natureza*. Tradução Antônio Trânsito. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.
- SAVIANI, Dermeval. Filosofia da Educação: crise da modernidade e o futuro da filosofia da práxis. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *A reinvenção do futuro: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo*. São Paulo: Cortez, 1996.

- SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SIRCILLI, Fabíola. *Arthur Ramos, psicanálise e a educação*. Marília: Poësis, 2008.
- SMITH, Plínio Junqueira. *O ceticismo de Hume*. São Paulo: Loyola, 1995. (Coleção filosofia).
- TEIXEIRA, Anísio. Bases da teoria lógica de Dewey. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 57, p. 3-27, jan./mar. 1955.
- WALTER, Maila L. *Science and cultural crisis: an intellectual biography of Percy Williams Bridgman*. Califórnia: Stanford University, 1991.
- WOLFF, Francis. Trois technique de vérité dans la Grèce classique: Aristotele et l'argumentation. *Argumentation et Rhétorique I*, Paris, p. 41-71, 1993.
- VALDEMARIN, Vera Teresa. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- VALDEMARIN, Vera Teresa. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do século XIX*. 2. edição. Campinas: Autores Associados, 2006.
- VERDAN, André. *O ceticismo filosófico*. Tradução Jaimir Conte. Florianópolis: UFSC, 1998.
- XAVIER, Maria do Carmo (Org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.