

John Dewey, o dragão cético

Marcus Vinicius da Cunha

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP
mvcunha2@hotmail.com

Resumo

Tomando como ponto de partida a expectativa de certezas no campo da educação, o que constitui a razão de ser das teorias pedagógicas, o presente trabalho problematiza as concepções de John Dewey quanto ao oferecimento de perspectivas seguras para as práticas educacionais: ficando a meio termo entre a ciência e a arte, o filósofo norte-americano é apontado como cético, tanto por pensadores católicos quanto por defensores da ciência. Retoma-se então a história do ceticismo, desde os gregos até Hume, no intuito de compreender as idéias deweyanas, concluindo-se que as mesmas podem ser vistas como céticas, de fato, o que remete a uma nova problematização, desta feita acerca de suas bases racionais. Seriam as teses deweyanas ameaças reais à racionalidade do trabalho de educar, ou não passariam de um monstro imaginário, qual um dragão de São Jorge? A metáfora “dragão cético” oriunda de Popkin visa mostrar que as invectivas da filosofia moderna contra o ceticismo fracassaram por buscar a verdade em argumentos dogmáticos que não cabem no repertório cético. Neste estudo, a mesma metáfora é prolongada para significar que a filosofia educacional deweyana não precisa ser atacada pelos defensores da razão, pois seus princípios não são desprovidos de racionalidade. Para justificar tal afirmação, recorre-se à análise das concepções de Aristóteles sobre as formas de conhecimento nos âmbitos da ciência e da arte, concluindo-se com a sugestão de situar a proposta educacional deweyana nos domínios da arte retórica.

Palavras-chave: Teorias Pedagógicas. Ceticismo. Aristóteles. Retórica.

John Dewey, the skeptical dragon

Abstract

The starting point of this article is the expectancy for certainty that is inherent in pedagogical theories. In this perspective, not only catholic thinkers but also science defenders have pointed out John Dewey to be skeptical as he does not offer security to educational practices. Thus, the history of skepticism since the Greeks until Hume is presented here to conclude that the deweyan ideas are really skeptical, what may raise new questions about its rational bases. Are the deweyan theories a real threat to pedagogy or no more than an imaginary monster, such as a St. Jorge's dragon? The metaphor “skeptical dragon” by Popkin shows that modern philosophy criticism against skepticism failed because it sought truth in dogmatic arguments, and those are

refused by skepticism. In this article, the same metaphor is prolonged to denote that the defenders of reason don't need to attack the deweyan educational philosophy as its principles do not fail to provide rationality. In order to justify this assertion, the article analyses Aristotle's ideas of knowledge and suggests situating the deweyan educational purposes in the sphere of rhetoric art.

Key words: Pedagogical Theories. Skepticism. Aristotle. Rhetoric.

John Dewey, o dragão cético¹

“Para que meus inimigos tenham olhos e não me vejam
E nem mesmo pensamento eles possam ter”
(Jorge Benjor em *Jorge da Capadócia*)

1. Um dos pilares da teoria freudiana é a afirmação de que a humanidade sofre de um ancestral horror ao incesto. Em matéria de educação, podemos parodiar Freud e dizer que a humanidade padece de outro horror, o horror ao incerto. Mais que um mero jogo de palavras, essa formulação serve de mote para refletirmos quanto à razão de ser das teorias pedagógicas. Elaborações teóricas sobre conteúdos escolares, bem como sobre os meios e os motivos para ministrá-los, servem precisamente para afastar a incerteza, mostrar caminhos seguros, sem sobressaltos, para formar os mais jovens dentro dos limites do socialmente desejável.

Na modernidade, o paradigma da certeza pedagógica é Comênio (1592-1670), cuja *Didática magna*, de 1657, inicia afirmando conter um “Processo seguro e excelente” de formar “toda a juventude” quanto “à vida presente e futura, com economia de tempo e de fadiga, com agrado e com solidez”, fornecendo um “*caminho* fácil e seguro”, a “arte universal de ensinar tudo a todos” (COMÊNIO, 1985, p. 43)². A promessa comeniana de “ensinar com tal *certeza*, que seja impossível não conseguir bons resultados”, ministrar conhecimentos “solidamente, não superficialmente e apenas com palavras” (COMÊNIO, 1985, p. 45), considerava ser esse um assunto capital, do qual dependia “a salvação de todo o gênero humano”, o mais belo presente que se podia oferecer à Pátria. A juventude, diz Comênio (COMÊNIO, 1985, p. 46-47), entrou “num tal caminho que, com os esforços de todos, deve ser travada e refreada”. Essa firmeza de princípios, métodos e objetivos vinha sustentada numa crença inabalável em Deus, como se pode ver em toda a *Didática magna*, particularmente na afirmação de que as orientações do livro provinham “d’Aquele que costuma obter louvores da boca das crianças” (COMÊNIO, 1985, p. 52).

Qualquer indício de dúvida no terreno educacional sugere o caos da vida coletiva, o império da luta de todos contra todos, o regresso dos homens ao estado de natureza.

Semelhante impressão de horror gerou boa parte das críticas de intelectuais católicos a John Dewey (1859-1952) desde a primeira metade do século XX, uma vez que o traço definidor da filosofia deweyana concerne à inexistência da verdade. Em Dewey, isso quer dizer que a verdade não é única, absoluta, que “é construída em determinado momento, é fruto mesmo de uma situação definida e só tem sentido dentro das condições que lhe deram origem” (AMARAL, 1990, p. 63). O verdadeiro diz respeito somente à realidade experienciada pelo homem, a qual, por nunca ser estática, conduz a reflexão deweyana ao “sentimento vivo da diversidade dos espíritos e, conseqüentemente, da diversidade de opiniões e crenças” (AMARAL, 1990, p. 64).

Essas concepções filosóficas e educacionais apóiam-se numa visão do mundo que se opõe à fixidez, à imutabilidade, em benefício da noção de movimento, transformação, componente central das teses do pensador estadunidense. Dewey se apresenta como um crítico da tradição filosófica por considerá-la incapaz de romper com a “primazia de valores transcendentais” que desqualificam a experiência humana e por vê-la acatar invariavelmente a idéia de que, onde “houvesse mudança, haveria também instabilidade, deficiência e imperfeição” (CUNHA, 2001, p. 88). No universo deweyano, a educação busca sua significação no âmbito da experiência dos homens, recusando valores situados acima das contingências da vida social. Eis o que explica a aversão despertada nos católicos, que classificaram como céticas a filosofia e a pedagogia de Dewey, uma vez que seus postulados se afastam de verdades preexistentes, superiores, ditadas pela fé (COSTA, 2004).

2. Em vista da presença do pragmatismo deweyano no Brasil, em torno dos anos de 1940 certos educadores passaram a discutir se a admissão da mutabilidade do mundo não significaria um impedimento à penetração da ciência no terreno das práticas educativas. Apesar da ênfase posta por Dewey no valor da ciência, não estaria o próprio filósofo “deixando os procedimentos pedagógicos à mercê da vontade, da subjetividade, da criatividade e de outros atributos individuais dos educadores e dos educandos?” (CUNHA, 2001, p. 95). E sendo assim, não estaria o pensador recusando as certezas científicas acerca do real? Não representariam as idéias deweyanas um deslizamento em direção ao ceticismo, em detrimento da ciência? Nessas indagações, pode-se ouvir o eco das preocupações dos católicos, com a diferença de que as ditas verdades recusadas, preexistentes e superiores, são agora as oriundas da ciência, instância que, nessa perspectiva, é posta tão acima do plano da experiência quanto os desígnios de Deus.

Na época, uma das respostas ao problema, como a de Jayme Abreu, consistia em situar as propostas deweyanas na interseção dos campos da ciência e da arte: “uma arte capaz de tornar-se, pelo contato íntimo com as ciências, mais científica, sem deixar de ser

arte” (CUNHA, 2001, p. 96). Outra resposta semelhante, conforme a formulação de Anísio Teixeira (apud CUNHA, 2004, p. 119), considerava que a “grande arte” dos educadores fazia-se pelo exercício de “métodos e técnicas tão científicas quanto possível”. Nessa linha de raciocínio, pode-se entender que a renovação educacional então proposta não via as contribuições da ciência à educação como capazes de delinear um caminho preciso, seguro, incontestável, fundado em verdades imutáveis, mas sim como diretrizes de uma “trajetória incerta” (CUNHA, 2004, p. 121), pois a educação seria, inevitavelmente, uma arte, científica apenas na medida do “possível”. Tais respostas sugerem que no pensamento deweyano esteja contemplada uma distinção nítida entre ciência e arte, a primeira traçando para a pedagogia um caminho certo e inquestionável, a segunda lançando a educação nas malhas do incerto. Seguindo o procedimento que lhe é habitual, a quebra das dicotomias, Dewey teria então proposto uma educação híbrida, meio arte, meio ciência. Devemos admitir que uma saída desse tipo, embora coerente com o raciocínio do autor, não permite aquilatar a extensão do ceticismo deweyano, se é que ele existe, e nem mesmo sustentá-lo ante a insatisfação dos católicos, de um lado, e a suspeita levantada pelos defensores da educação científica, de outro.

Além disso, é preciso levar em conta que o tema da incerteza tem lugar de destaque na concepção de ciência assumida pelo filósofo norte-americano, particularmente em seu livro *A busca da certeza* (DEWEY, 1952), de 1929, no qual o filósofo incorpora os princípios da teoria quântica. Para Dewey, os referenciais científicos contemporâneos mostram que a ciência não faz senão afirmações probabilísticas resultantes de descrições da interação entre o evento observado, o instrumento de observação e o próprio observador. Sob essa inspiração, o autor postula que a filosofia, e conseqüentemente a filosofia da educação, tem finalmente “a oportunidade de abandonar a tradicional ilusão de tentar encontrar certezas baseadas em verdades eternas” (CUNHA, 2004, p. 121). Mesmo as verdades científicas deveriam ser entendidas sob o prisma do provável.

Mais ainda, analisando a conjunção dos vocábulos comunicação e arte estabelecida em *Democracia e educação* (DEWEY, 1959), de 1916, entende-se que o conceito de arte, em Dewey, designa práticas que “atingem seus objetivos quando pautadas em ações racionalmente planejadas, mediante perfeito domínio de meios e fins” (CUNHA, 2005). Não se trata, portanto, de práticas exercidas sob o signo da improvisação, à mercê da inconstância do sujeito que as conduz. Nessa linha, conceber a educação como arte seria colocá-la bem longe dos domínios do incerto, diferentemente do que o termo parece indicar, em sua acepção usual.

Em suma, temos que as proposições deweyanas apresentam a ciência permeada por incertezas, e a arte, por certezas, o que novamente dificulta compreender o suposto ceticismo deweyano e as suas conseqüências para a educação. Afinal, as formulações de John Dewey fornecem algum esteio, por menor que seja, para as práticas educacionais, a fim de afastar o horror ao incerto? Esse esteio, se existente, consiste na incorporação da ciência à pedagogia, o que levaria a uma pedagogia científica, ou seria decorrente de admitir que educar é uma arte? O que Dewey quer significar com as palavras ciência e arte?

3. Para tentar compreender esses aspectos do pensamento deweyano, comecemos por situá-lo na história do pensamento cético, a qual transcorreu em permanente conflito com a afirmação de verdades transcendentais³. A história da dúvida remonta à era pré-socrática, com os sofistas, que tinham diante de si as variadas e discordantes especulações dos estudiosos da *physis*, cada qual oferecendo uma explicação diferente do mesmo objeto, o *cosmo*, assim anulando a validade das demais. Nessa busca pelo ser das coisas, Górgias (485-380 a.C.) ousou afirmar que “*não existe o ser*, isto é, nada existe”, e que, se existente, não seria cognoscível, e, além disso, se fosse compreensível, “*não seria comunicável nem explicável aos outros*” (REALE, 1993, p. 210).

Descrito como um “lucídissimo teórico” da retórica, Górgias pôs em questão a verdade, levando o pensamento grego a reconhecer a autonomia da palavra, “uma autonomia praticamente ilimitada, porque, justamente, não está ligada pelos vínculos do ser”, tornando-se por isso “disponível a tudo” (REALE, 1993, p. 217). Retoristas como Górgias tiveram amplo sucesso nos tribunais, nas assembléias, em qualquer reunião de cidadãos, enfim, nos lugares em que se decidiam os destinos da *polis* grega, pois a retórica permite explorar ao máximo o uso da palavra com intuítos persuasivos. Podendo ser ensinadas, as técnicas retóricas tornaram os sofistas requisitados professores.

Mas Górgias foi severamente criticado por Platão (427-347 a.C.) no diálogo que leva seu nome, sendo as suas práticas identificadas com a ocultação do verdadeiro, a corrupção do homem e a deseducação da alma. A visão platônica condena a retórica por considerar que “é mera *bajulação*, é *lisonja*, é *adulação*, é *contrafação da verdade*” (REALE, 1994a, p. 171), por jogar com os sentimentos e as paixões, apoiando-se unicamente nas aparências. Embora no *Fedro* Platão tenha atenuado seu julgamento da sofística, só o fez mediante a condição de a retórica submeter-se à verdade.

Sólido contraponto à negação do ser, a metafísica platônica tornou-se a plataforma de onde se lançam todos os que desejam afastar a dúvida, inclusive na esfera da educação.

O ser existe, podendo ser apreendido e comunicado, porque a verdade existe. Desse modo, compreende-se a aceitação platônica da retórica como instrumento para chegar à verdade. Com Platão, a busca da certeza tornou-se um empreendimento realizável pelo homem, cujo exercício dialético tem o fim educativo único de alcançar as Idéias, que preexistem ao próprio homem, não no mundo sensível, que é o reino da opinião (*doxa*), da mutabilidade, da incerteza, mas na esfera que se atinge exclusivamente pela razão (*lógos*) distanciada dos sentidos, das paixões, da contingência.

Sob o comando sucessivo de Arcesilau (316-241 a.C.) e Carnéades (215-129 a.C.), porém, a Academia de Platão foi ao encontro da dúvida. Mediante uma certa interpretação das teses de seu fundador, bem como das aporias socráticas, os novos acadêmicos repercutiram a influência de Pirro (365-275 a.C.), para quem o “absoluto domínio das aparências” significa a “negação dos princípios do ser” (REALE, 1994b, p. 400-401). Diferentemente dos sofistas, que deslocaram o pensamento grego de uma concepção ontológica para a necessidade de pensar o homem e seu discurso, a desconfiança pirrônica tornou “arrasados o homem, o seu *lógos* e a sua palavra” (REALE, 1994b, p. 401), uma vez que dela decorre o absoluto silêncio sobre o mundo, a *afasia*, em busca de um estado de não perturbação, a paz interior, a *ataraxia*, a total insensibilidade diante das coisas, a *apatia*, levando assim à impossibilidade da ação (REALE, 1994b, p. 412-413).

Pela via pirrônica, desaparecem todos os critérios de julgamento, e o máximo que se pode aceitar é a “suspensão do juízo”, a *epoché*. Essa atitude advém não da descrença na capacidade dos sentidos e da razão para apreender as coisas, mas precisamente da afirmação de que as coisas são “indiferenciadas, imensuráveis e indiscriminadas” (REALE, 1994b, p. 403). A impotência do aparato sensorial e racional humano não é senão uma conseqüência necessária “da negação do ser”, da recusa da ontologia. A dúvida apática, portanto, não é mera questão subjetiva, mas objetiva, determinada pelo não ser das coisas.

Considera-se Pirro “a matriz da qual brotam todas as formas do ceticismo posterior” (REALE, 1994b, p. 402), o qual assumiu variados contornos. Na passagem do II para o III séculos da era cristã, o pirronismo ressurgiu com Sexto Empírico, que, ao discutir “se o *aparecer* (subjetivo) do objeto corresponde ao seu *ser* (objetivo)” (REALE, 1994c, p. 173), concluiu que a base do conhecimento não são os raciocínios abstratos, que têm todos igual peso, justificando a *epoché*, mas sim a experiência e a observação dos fenômenos (REALE, 1994c, p. 177-178). Sexto defendeu “um fenomenismo de caráter tipicamente empírico e *antimetafísico*”, no qual o único elemento confiável é a representação do objeto pelo sujeito, e não o objeto, propriamente dito, tese que manteve a certeza distanciada da realidade objetiva (REALE, 1994c, p. 169).

4. A tradição cética pirrônica permaneceu praticamente adormecida durante a era medieval. Já no alvorecer do cristianismo, os Padres Apologistas reivindicaram para si o domínio da filosofia, apresentando a fé como a melhor solução para os problemas trazidos pelos filósofos (GILSON, 1995, p. 5), e a filosofia desenvolveu-se durante todo o período sob o arco da revelação divina, cuja expressão definitiva é o dogma. Contra a dúvida, a certeza foi constantemente reafirmada, pois a realidade era “diretamente sentida e pensada como religiosa” (GILSON, 1995, p. 942).

Quando no século XVI as obras de Sexto Empírico foram retomadas, seu ceticismo serviu para incrementar a polêmica ocasionada pela Reforma. Ao questionar a legitimidade da hierarquia eclesiástica para decidir sobre o verdadeiro e o falso em matéria religiosa, Lutero (1483-1546) despertou o debate em torno do critério de verdade. Em defesa do verdadeiro critério, muitos pensadores buscaram reafirmar a autoridade da Igreja, a exemplo de Erasmo (1467-1536) que, diante da impossibilidade de decidir sobre o que verdadeiramente dizem as Escrituras, preferiu adotar o ponto de vista dos cétricos, a suspensão do juízo, e acatar a interpretação oferecida pelos sábios católicos. O filósofo de Roterdã defendeu ser preferível permanecer em atitude cética e aceitar “a antiqüíssima sabedoria da Igreja nestes assuntos, do que tentar entender e julgar por si próprio” (POPKIN, 2000, p. 31).

Esse debate abriu a “caixa de Pandora” (POPKIN, 2000, p. 29) que conduziu a dúvida para além dos domínios da religião, repercutindo em todos os campos intelectuais, abarcando até mesmo a ciência. Logo no início do século XVI, o conhecimento foi nomeado por Cornelius Agrippa (1485-1535) (apud POPKIN, 2000, p. 59) como a “pestilência que levou a humanidade à ruína, ... extinguiu a luz da Fé, lançando nossas almas na escuridão cega, a qual condenando a verdade colocou os erros no mais elevado trono”. Sendo a fé o único critério de verdade, as ciências não seriam mais do que simples opiniões, pouco confiáveis, jamais confirmadas.

Michel de Montaigne (1533-1592) foi o personagem mais representativo dessa retomada *sui generis* do ceticismo grego no alvorecer da era moderna. Para o pensador francês, não se pode atingir a certeza por meio da razão, restando ao homem o cultivo da ignorância como único caminho para a sabedoria divina (POPKIN, 2000, p. 94-95), pois, sendo impossível contar com a instabilidade dos sentidos, somente pela “Graça Divina, e não pelo esforço humano podemos alcançar algum contato com a Realidade” (POPKIN, 2000, p. 103).

Nas várias versões do ceticismo surgidas do século XVI a meados do XVII, a crítica das pretensões da ciência possuía um “núcleo comum”, a saber: o conhecimento “é inatingível sem que se aceite algo pela fé, sendo que independentemente da fé, dúvidas céticas podem ser levantadas acerca de qualquer pretensão a conhecimento” (POPKIN,

2000, p. 21). Em alguns desses discursos, o tema ganhou destaque não à margem do desenvolvimento das ciências na modernidade, mas precisamente à luz desses avanços, com teses que buscavam mostrar a inviabilidade de confirmar a realidade por meio de dados sensoriais, excessivamente frágeis para garantir o conhecimento dos objetos externos à consciência (POPKIN, 2000, p. 168-169).

5. Iniciou-se então o contra-ataque dos filósofos modernos, que “emergiram como São Jorge preparado para matar o dragão cético”, travando um embate no qual “o dragão nunca chegou de fato a ser morto”, um confronto que acabou consumindo “muitos cavaleiros que tentaram salvar o conhecimento humano” (POPKIN, 2000, p. 185).⁴ Tal “esforço heróico” (POPKIN, 2000, p. 270) teve seu ápice com René Descartes (1596-1650) que, admitindo a força do pirronismo, levou a dúvida ao extremo para fazer o ceticismo dar à luz a certeza filosófica.

Na visão cartesiana, levar a dúvida ao extremo significa aceitar sem reservas que o conhecimento originário dos sentidos é realmente pouco confiável e que toda experiência humana talvez não passe de um sonho, o que implica admitir o caráter duvidoso de todas as nossas crenças sobre o real. A esse tipo de dúvida, de certo modo já contida no ceticismo tradicional, Descartes acrescentou “a mais radical e devastadora das possibilidades cétricas”, a hipótese do “gênio maligno”, na qual “não só nossas informações podem ser enganosas, ilusórias e distorcidas, mas também que nossas próprias faculdades, mesmo sob as melhores condições, podem ser errôneas”. A idéia de que nossa compreensão tenha sido intencionalmente planejada para constantemente nos enganar invalida em definitivo todo critério, todo “teste de confiabilidade acerca de nosso conhecimento”, uma vez que “tanto o critério, quanto a sua aplicação podem estar infectados pelo gênio maligno” (POPKIN, 2000, p. 280).

Em Descartes, o superpirronismo assumiu a função de um método, não mais que uma estratégia argumentativa para localizar, na mente, “as verdades fundamentais e indubitáveis, os fundamentos do conhecimento humano” até então “soterrados ou escondidos debaixo dos escombros de nossos preconceitos e opiniões”, revelando assim a “verdade genuína e certa” (POPKIN, 2000, p. 287). Para transformar o pirronismo em vítima de si mesmo, o filósofo francês empregou o argumento do *cogito*, com o qual tentou fornecer a “base para um discurso racional que torna possível reconhecer outras verdades”, qual uma “luz interior” a iluminar outras proposições verdadeiras (POPKIN, 2000, p. 289).

O *cogito* cartesiano é a primeira tentativa de ligar as “verdades da mente” às verdades situadas “além de nossas idéias”, a “ponte que vai de uma consciência subjetiva de uma verdade” a um “conhecimento da realidade”, o que representaria o “enterro do ceticismo” (POPKIN, 2000, p. 291). O *cogito* cartesiano é regido pelo princípio

fundamental de só aceitar aquilo que se apresente “tão clara e distintamente a meu espírito”, que não haja “nenhuma ocasião de pô-lo em dúvida”, como escreveu o filósofo em seu *Discurso do método* (DESCARTES, 1996, p. 23), de 1637. Desse modo, Descartes pretendeu abrir caminho para sua marcha triunfal em direção ao “novo mundo do dogmatismo”, totalmente livre da incerteza, “no qual o conhecimento da verdade e da realidade estariam completamente assegurados”, sendo então possível uma “ciência verdadeira” em que “as verdades que conhecemos na matemática e na física são mais do que meras aparências da verdade em nossa mente” (POPKIN, 2000, p. 293).

O que fez de Descartes um São Jorge a combater um dragão que sempre renasce para destruí-lo foi justamente a fundamentação de seu *cogito*, pois, consoante seu argumento, o que se apresenta para nós de modo tão claro e evidente não é senão a idéia de Deus. A “luz interior” do *cogito*, aquela “certeza interior sobre nossas idéias”, nos leva incondicionalmente a acreditar que existe “objetivamente um Deus do qual somos totalmente dependentes em nosso conhecimento e em nosso ser”. Na concepção cartesiana, a noção que temos de Deus afirma cabalmente que há um Deus onipotente a fornecer a “justificativa objetiva de nossa certeza interior” (POPKIN, 2000, p. 292).

Mas o Deus cartesiano não poderia assemelhar-se àquele gênio maligno imaginado pelo próprio Descartes, ou então a dúvida seria reposta: não estaria Deus levando-nos a crer Nele, para simplesmente nos enganar? Sua saída para afastar essa possibilidade foi defender que a idéia que temos de Deus, a idéia da divindade que se apresenta para nós de modo evidente, é a de um Deus desarmado de tais intenções. Sendo essa uma idéia clara e distinta, a ela deve corresponder o objeto pensado, ou seja, Deus, donde se conclui que Deus não nos engana. Tal arranjo argumentativo, porém, foi severamente questionado por muitos de seus contemporâneos, que perceberam no discurso do *cogito* um pirronismo sem retorno. Assim, apesar de seus esforços, Descartes viu o “dragão cético que ele supunha ter matado” levantar-se novamente para atacá-lo (POPKIN, 2000, p. 323).

6. Diante das concepções céticas desenvolvidas até então, podemos tentar situar o suposto ceticismo de John Dewey⁵. Parece claro que o filósofo estadunidense não figura junto a céticos radicais, como os pirrônicos, que põem em dúvida a existência do ser, suspendem o juízo e quedam impedidos de agir. A filosofia de John Dewey propõe-se como uma filosofia da ação, motivo pelo qual elege as práticas educativas como instrumento privilegiado de transformação do mundo. O filósofo ficaria ainda menos à vontade ao lado de céticos modernos como Montaigne, cujo tormento ante a dúvida leva o homem a depositar total confiança na iluminação divina ou nas instituições religiosas tradicionais. Tampouco podemos colocar o pragmatismo

deweyano na esfera do *cogito* cartesiano, pois sua ênfase no valor da ciência não se baseia em princípios apriorísticos evidentes.

No decorrer dos séculos XVII e XVIII, entretanto, surgiu uma alternativa cética em defesa da ciência, diferente da via cartesiana e das demais expressões correntes do ceticismo. Tratou-se de formular uma teoria que aceitasse “a força total do ataque cético à possibilidade do conhecimento humano, no sentido de verdades necessárias sobre a natureza da realidade”, e que, ao mesmo tempo, admitisse um conhecimento verdadeiro, apenas que “em um grau inferior, como verdades convincentes ou prováveis acerca das aparências” (POPKIN, 2000, p. 211). O auge desse movimento foi o “ceticismo mitigado” de David Hume (1711-1776), prenúncio da concepção de ciência hoje aceita por muitos filósofos (POPKIN, 2000, p. 329).

A imagem do ceticismo como um monstro imaginário combatido por heróis também imaginários ilustra a tentativa dos filósofos modernos para derrotar a dúvida, uma tentativa fracassada por recorrer, em última instância, à afirmação daquilo que a tradição cética sempre recusou: um critério de verdade inquestionável, um dogma para fundamentar a potência investigativa do homem em busca do conhecimento. O dragão cético não foi aniquilado, e nem poderia sê-lo, porque todas as batalhas para derrotar a incerteza e dar esteio à ciência terminaram por colocar em cena um guerreiro que, embora imbatível segundo a mentalidade dogmática, não cabe no repertório intelectual do cético.

Ao assumir com sinceridade o ceticismo, Hume teve a chance de não se tornar mais um combatente heróico em busca de dragões indestrutíveis. Percebendo que o “cético radical” é uma criatura a tal ponto absurda que tentar refutá-lo é proceder “como os cavaleiros errantes que vagam pelo mundo com o objetivo de matar dragões e gigantes” (SMITH, 1995, p. 143), as teses humeanas forjaram um tipo particular de ceticismo, assumido pelo pensador escocês, que difere do “ceticismo excessivo”. Enquanto para o “cético radical” a falibilidade dos sentidos implica a impossibilidade da razão, a suspensão do juízo e a negação de crenças confiáveis, conduzindo inevitavelmente à inação, para Hume o homem possui uma “natureza humana” que o leva a raciocinar e a agir, mesmo sem poder fundamentar suas idéias e ações.

David Hume considerou que o conhecimento humano é possível, sendo conseqüentemente possível a ciência, desde que se conceba a investigação científica em moldes empíricos, isto é, “confinada às percepções”, desprovida da pretensão de alcançar os fundamentos do real (SMITH, 1995, p. 225). Assim, estabeleceu que nenhum conhecimento “dedutivo *a priori* é possível, exceto nas matemáticas” – cujo modelo, porém, não pode ser aplicado aos demais campos de investigação (SMITH, 1995, p. 74) – e que nossas idéias acerca do mundo não decorrem de instâncias

supranaturais, mas se originam da observação de “conexões constantes” que se tornam necessárias em nossa mente, articuladas por nossa “imaginação” (SMITH, 1995, p. 93). A análise da formação da idéia de causalidade assume posição central na argumentação do filósofo: ao entrarmos em contato com objetos que se apresentam freqüentemente conjugados, em “conexão constante”, formamos a noção de que um leva a outro, constituindo-se assim em nós um “hábito” que, independentemente do raciocínio, estabelece a relação de causa e efeito. Para Hume, tais hábitos são como um instinto que nos é imposto por nossa “natureza humana” (SMITH, 1995, p. 82-84).

A visão humeana é denominada cética por admitir que “a fraqueza e os estreitos limites de nosso entendimento” impedem que as relações firmadas na mente constituam reflexos da realidade objetiva do mundo (SMITH, 1995, p. 94). Seu ceticismo consiste em não tentar “encontrar esquemas interpretativos para o mundo da experiência”, contentando-se em definir ciência como “exame descritivo da gênese das crenças naturais” (SMITH, 1995, p. 230). A ciência possível faz-se onde os eventos, exibindo “conjunção constante”, permitem uma “crença plena”, o que permite falar em relações causais e articular argumentos na qualidade de “provas”, ainda que sejam indemonstráveis, como no enunciado “o sol nascerá amanhã” (SMITH, 1995, p. 91).

A afirmação de que as conexões necessárias são produtos da mente, e não dos objetos, dá margem à imputação de subjetivismo à filosofia humeana, uma vez que os princípios psicológicos descobertos pela ciência, sendo variáveis de indivíduo a indivíduo, impedem o estabelecimento de bases objetivas para o conhecimento (SMITH, 1995, p. 250). A concepção de ciência indutiva do filósofo, no entanto, pode ser defendida pelo argumento de que as experiências individuais, sendo determinadas pela “natureza humana”, apresentam-se de modo tão repetitivo e invariável que permitem conceber “fenômenos comuns compartilhados (pelo menos potencialmente) por todos”, sem que se faça imprescindível uma “racionalidade superior” na forma de “princípios lógicos inerentes ao pensamento puro”. Torna-se possível, assim, uma ciência preditiva competente para o controle dos fatos (SMITH, 1995, p. 252), o que é, em última instância, o objetivo precípua da empresa científica.

Além de uma “razão abstrata” concernente às relações que as idéias mantêm entre si em nossa mente, Hume considera que dispomos de uma “razão empírica” que permite atingirmos verdades, “verdades empíricas”, evidentemente, “em conformidade com a existência real”. Sua noção do real, porém, não ultrapassa a esfera das percepções, ou seja, o modo como a nossa sensibilidade apreende o mundo (SMITH, 1995, p. 233). Quando não se pode firmar uma crença plena, quando subsiste “algum grau de dúvida”, os raciocínios são “prováveis”, mas a probabilidade em Hume refere-se a “uma certa indeterminação da mente” (SMITH, 1995, p. 91), não à indeterminação do mundo. Se

há ou não uma outra realidade além das percepções, sobre isso a filosofia humeana não se pronuncia (SMITH, 1995, p. 222), pois fazê-lo implicaria alinhar-se ou com os céticos radicais, pela via negativa, ou com os dogmáticos, pela positiva.

7. Colocar a filosofia de John Dewey, bem como as suas concepções educacionais, nas cercanias do ceticismo de Hume implica qualificar o pensador estadunidense como um cético moderado, para quem o conhecimento não requer verdades transcendentais, mas deve apoiar-se, isto sim, em verdades convincentes ou prováveis. Nessa linha, embora a mente não assuma a *status* de instância de representação do real, qual espelho fiel do mundo, as operações intelectuais podem ser consideradas como fontes de certezas, e todo incentivo à ação deve fundar-se unicamente na existência de crenças acerca do real, pois é com elas que se pode contar para planejar a mudança da ordem vigente⁶.

Em contraposição ao subjetivismo que ameaça o empirismo humeano, Dewey afirma a possibilidade de desvendar a realidade exterior ao homem, e para isso, como já vimos, a ciência é nomeada como instrumento privilegiado. Os enunciados resultantes da investigação científica, porém, não são, para Dewey, inquestionáveis, dado que o real por eles descrito é um campo em constante movimento, nunca suficientemente estável para ser apreendido com exatidão. Desse modo, as certezas a que se refere o pragmatismo deweyano são inexatas, assumidas provisoriamente no âmbito dos acordos a que se pode chegar quanto ao mundo iluminado pela ciência.

Por essa via, apoiar a introdução da ciência na educação significa admitir que as práticas educacionais são também incertas e provisórias, na medida em que lidam com crenças jamais referenciadas numa realidade permanente. Os norteamentos de tal educação cética são tão confiáveis quanto as conclusões científicas, também elas sujeitas a questionamento, mudança, alteração, ao longo do tempo. Diante disso, parece perfeitamente justificável o horror daqueles que clamam por certezas no terreno da educação, bem como no da ciência, uma vez que vêem a longa batalha da humanidade em prol da razão sendo concluída com a vitória das forças da irracionalidade. O aspecto catastrófico desse quadro dá motivo a que novos heróis se levantem em defesa de antigas verdades transcendentais, muitas vezes trajadas com novas vestimentas.

O panorama é caótico, de fato, caso não se possa oferecer à visão pragmatista deweyana um solo de racionalidade, por mínimo que seja. Se isso for possível, no entanto, será preciso admitir que o ceticismo de Dewey não possui as cores assombrosas com que o pintam e que, sendo assim, as vozes que se apresentam para combatê-lo o fazem indevidamente. Se a teoria do conhecimento elaborada pelo filósofo norte-americano não estiver posicionada à margem da razão, sua monstruosidade será meramente fictícia e os temores que tem despertado serão infundados, pois não haverá motivos para arregimentar guerreiros armados com

critérios de verdade racionais para derrotá-la. Dewey, então, poderá ser descrito como um dragão cético, contra o qual os exércitos filosóficos de São Jorge são figuras obsoletas⁷.

8. Mostrar que a filosofia e a pedagogia deweyanas têm apoio na razão requer compreender que não há apenas uma forma de racionalidade, a que se expressa nos raciocínios demonstrativos, e, conseqüentemente, que não há um só tipo de conhecimento válido, o científico. O sentido usual de razão surge no corpo de “filosofias primeiras”, que contam com realidades necessárias, com um “conhecimento evidente” ou com um “valor absoluto diante do qual temos de nos inclinar”. Esses elementos formam a “rocha” com a qual se constroem os alicerces de uma “filosofia progressiva” (PERELMAN, 1999, p. 133).

Em tais filosofias, faz-se a distinção fundamental entre duas formas de conhecimento, como na metafísica platônica, em que a “mais baixa é a *doxa* (δόξα), a mais alta é a *episteme* (ἐπιστήμη) ou ciência” (REALE, 1994a, p. 162). A primeira se move no universo dos objetos sensíveis, na esfera em que reina o mutável, a incerteza, a contingência, a multiplicidade, ao passo que a segunda abrange o supra-sensível, o inteligível, o uno, o eterno, as Idéias, a Idéia do Bem. À *episteme* corresponde um saber teórico, contemplativo, que expressa o “rigor da geometria” (JONSEN; TOULMIN, 1989, p. 25)⁸, no qual só têm validade os argumentos dedutivos, organizados segundo a forma canônica dos axiomas euclidianos.

Coube a Aristóteles (348-322 a.C.) teorizar com rigor sobre essa “ciência apodíctica”, cuja serventia é demonstrar os nexos que existem “sempre” entre certos objetos e suas propriedades, do que se considera, então, ter ciência. A soma dos ângulos internos de um triângulo, por exemplo, é sempre a igual a dois ângulos retos. Tal ciência demonstrativa se expressa por meio do “silogismo científico”, quando de determinadas premissas decorre “necessariamente” uma conclusão (BERTI, 1998, p. 5). Demonstrar, portanto, significa “mostrar a verdade de alguma coisa a quem a ignora”, o que quer dizer “ensinar, no sentido mais rigoroso do termo” (BERTI, 1998, p. 11), expor o já sabido, sem produção de conhecimento novo.

À revelia da racionalidade geométrica de seu mestre, coube também a Aristóteles indicar a existência de um outro saber, mais propriamente uma “virtude”, denominada *phronêsis*, palavra usualmente traduzida como “prudência”. O Estagirita afirmou que nem todo conhecimento é teórico, pois há saberes que emanam de experiências práticas em situações particulares, sendo úteis nesse mesmo domínio. Diferentemente do campo da ciência, nos assuntos práticos a certeza não requer “compreensão prévia de definições, princípios gerais e axiomas” (JONSEN; TOULMIN, 1989, p. 26). Enquanto a *episteme* se estabelece mediante argumentos idealizados, atemporais e

necessários, a *phronêsis* considera o que é concreto, temporal e presumível (JONSEN; TOULMIN, 1989, p. 17).

A *phronêsis* relaciona-se à ação (*práxis*) e à produção (*poíesis*), termos que, em Aristóteles, remetem à inserção do homem no mundo. E o mundo, na visão aristotélica, “comporta um certo jogo, uma certa indeterminação, um certo inacabamento” que situa o agir e o produzir no “domínio daquilo que pode ser diferente” (AUBENQUE, 2003, p. 110). O filósofo de Estagira entende que cabe ao homem ordenar o mundo, não pela negação em proveito de outro mundo, mas por seu engajamento nele, servindo-se dele para acabá-lo. A sabedoria (*sofia*) que se emprega para isso, porém, está distante do homem, não por causa da imperfeição humana, mas devido ao próprio inacabamento do mundo (AUBENQUE, 2003, p. 147).

Se o mundo fosse perfeito, não seria preciso agir e produzir, mas, não o sendo, cabe ao homem desenvolver a prudência como um “substituto propriamente humano de uma Providência que falha” (AUBENQUE, 2003, p. 155). A *phronêsis* é uma virtude “na medida em que realiza no mundo sublunar um pouco do Bem que a divindade foi impotente para introduzir aqui”. Se a tarefa de conhecer e transformar o existente se fizesse em meio a uma realidade perfeitamente estável, definida e previsível, o homem não precisaria deliberar e escolher, mas, não sendo assim, torna-se imprescindível desenvolver a prudência, que é “a virtude dos homens votados à deliberação num mundo obscuro e difícil, cujo inacabamento é um convite ao que decerto é preciso nomear como sua liberdade”.

A sabedoria se atém ao que é eterno, ao que é objeto de demonstração, como as figuras geométricas, que “são invariavelmente o que são”, enquanto a prudência diz respeito “aos seres submetidos à mudança”, ao que é transitório, ao que se manifesta na temporalidade (AUBENQUE, 2003, p. 156). A prudência só tem razão de ser porque o mundo é contingente, porque o futuro é incerto, ou ainda porque, na visão aristotélica, existe um distanciamento insuperável entre Deus e o homem (AUBENQUE, 2003, p. 133), uma vez que a confiança de Aristóteles em Deus “é sempre acompanhada de alguma reserva” (AUBENQUE, 2003, p. 137). Não fosse por isso, a ação humana “não seria apenas impossível, seria também inútil” (AUBENQUE, 2003, p. 174).

9. As concepções deweyanas, conforme vistas neste estudo, só adquirem sentido nesse horizonte de indeterminação e inacabamento do mundo, e talvez o mais adequado seja classificá-las no âmbito de uma “filosofia regressiva”, cuja característica é não se alinhar nem aos dogmáticos, nem aos céticos extremados. O traço que distingue uma filosofia regressiva é o “princípio da responsabilidade”, no qual se estabelece que buscar um critério definitivo para tornar necessárias as deliberações corresponde a eliminar a “liberdade do pensador”. Ao invés disso, deve-se conceder que o campo do

pensar e do agir são delineados por quem o percorre, por opções assentadas em fatos “suficientemente seguros” a ponto de permitir a reflexão, porém jamais escolhas necessárias, absolutas, definitivas e seguras (PERELMAN, 1999, p. 144). Em suma, no registro da filosofia regressiva, responsabilidade significa pleitear para o homem um espaço de ação possível nesse mundo obscuro e difícil, cujo inacabamento convida ao que se pode nomear como liberdade.

Nesse mundo, educar requer um conhecimento que não é propriamente científico, demonstrativo, mas uma virtude, a *phronêsis*, aplicável a situações particulares, no âmbito da prática e da ação. A educação, nesse caso, assume aspectos contrapostos à ciência, indo ao encontro da arte (*techné*), à qual se aplica o que Aristóteles disse sobre a prudência. O Estagirita concebe a *episteme* como uma “explicação total” que só pode desenvolver-se “suprimindo a contingência”, mas esclarece que a ciência “não progredirá sempre”, pois irá chocar-se com “irredutíveis obstáculos que se resumem na indeterminação da matéria, outro nome do contingente”. Ocupando o espaço deixado não pelos progressos, mas pelos insucessos da ciência, a arte, por sua vez, “não terá ponto final”, já que significa “o homem se insinuando nas lacunas da natureza, não para humanizá-la, mas para realizá-la nela mesma, naturalizá-la” (AUBENQUE, 2003, p. 115).

Não se pode, entretanto, qualificar os domínios da *phronêsis* como exercícios adivinatórios, sem princípios, dado que a prudência se faz sempre acompanhada de regras, característica que revela o seu componente de racionalidade, uma racionalidade deliberativa que “jamais terá a exatidão da ciência”, é certo (AUBENQUE, 2003, p. 116). Sobre isso, considera-se que, para Aristóteles, “a arte não difere substancialmente da ciência” (BERTI, 1998, p. 162) enquanto conhecimento (*lógos*), diferenciando-se dela apenas por não se ocupar das realidades necessárias, independentes do homem, mas sim das contingentes, feitas pelo homem.

Para ilustrar a *phronêsis*, Aristóteles invoca o exemplo da medicina, ocupação em que a variedade e a complexidade dos casos singulares tornam a objetividade médica, na prática, pouco dependente de saberes teóricos. Embora existam saberes médicos axiomáticos, na lida cotidiana os praticantes desse ofício se ocupam com casos reais, não com situações abstratas idealizadas, e por isso as idéias gerais, descrições formais de sintomas e terapêuticas, têm utilidade apenas na medida em que dão suporte à solução de problemas particulares (JONSEN; TOULMIN, 1989, p. 31). Enquanto o cientista se move na intemporalidade formal dos princípios, a prática médica se faz em situações em que a aplicação de qualquer teoria é apenas presumivelmente correta ou incorreta (JONSEN; TOULMIN, 1989, p. 32), encerrando por isso muito mais

habilidades práticas (*techné*) do que ciência teórica (*episteme*), nos termos aristotélicos (JONSEN; TOULMIN, 1989, p. 37).

A concepção de Aristóteles indica haver apenas uma maneira de fazer o bem, mas muitos meios para incorrer em erro, o que torna o campo da prática permeado pela habilidade em saber identificar a “ocasião favorável”, o *kairos* (AUBENQUE, 2003, p. 157). Quando há somente um meio para realizar determinado fim, como no caso da matemática, em que impera o necessário, trata-se simplesmente de encontrá-lo. Como estabeleceu Aristóteles na *Ética nicomaquéia*, nessa esfera não ocorre o deliberar: o bom matemático e o bom gramático não deliberam (AUBENQUE, 2003, p. 179). O campo da deliberação, no qual se aplica a *phronêsis*, é “intermediário entre a necessidade e o acaso: aquele das coisas que acontecem freqüentemente”, que comportam indeterminação e cujo resultado é incerto. A dificuldade, então, põe-se no deliberar diante da pluralidade de meios que se apresentam para realizar o mesmo fim, de modo a realizá-lo da maneira mais rápida e melhor (AUBENQUE, 2003, p. 175).

10. O *kairos*, o “momento oportuno”, o “tempo certo” da deliberação e da ação, é noção-chave da ética dos sofistas (JONSEN; TOULMIN, 1989, p. 60). A exemplo da prática médica, que exige reconhecer quando determinados sintomas requerem determinados métodos de tratamento, também o retórico deve estar atento às reações da audiência para saber introduzir, na ocasião oportuna, os argumentos que mobilizarão as opiniões a seu favor. Na verdade, a noção de *kairos*, tão relevante para os sofistas, é emprestada do vocabulário médico, particularmente da medicina hipocrática (AUBENQUE, 2003, p. 160-161). Tanto numa quanto noutra arte, o que está em jogo “não é o Bem absoluto, mas o bem relativo à situação, ao momento presente”, o que põe em cena um “problema técnico de adaptação recíproca entre meios e fins” (AUBENQUE, 2003, p. 159). “A deliberação é uma espécie de pesquisa” em que se procuram “os meios para realizar um fim previamente posto”, efetivando assim a “análise regressiva dos meios a partir do fim” (AUBENQUE, 2003, p. 176).

Ao estabelecer a diferença entre *episteme* e *phronêsis*, Aristóteles conseguiu evitar “o relativismo dos sofistas sem cair no exagerado absolutismo da refutação de Platão, restaurando assim o equilíbrio entre ambos” (JONSEN; TOULMIN, 1989, p. 66). Em oposição aos sofistas, o Estagirita não nega o valor de saberes teóricos, mas os coloca em seu devido lugar, ao mesmo tempo em que, diferentemente da metafísica platônica, admite haver situações práticas que não podem ser solucionadas pela aplicação de princípios absolutos. Nos campos da ética e da medicina, como em outras áreas da experiência humana, a teoria não basta, embora não seja desprezível. Nesses domínios, é preciso saber distinguir quais são as noções mais adequadas para enfrentar as variadas situações emanadas da prática (JONSEN; TOULMIN, 1989, p. 68).

A concepção deweyana exposta nestas páginas sustenta que não há uma verdade única, absoluta, mas verdades que se constroem em situações particulares e que adquirem sentido nessas mesmas situações, porque o mundo é constante movimento, lugar da contingência; que a ciência não é senão um conjunto de enunciados probabilísticos decorrentes da contínua e instável interação entre o observador, seus instrumentos de investigação e os eventos observados; que a educação deve basear-se na experiência humana, que é social, pautando-se em ações planejadas mediante o conhecimento de meios e fins, que são também sociais; que esse planejamento permite afastar a educação da incerteza, embora o incerto esteja sempre à espreita, devido à inconstância do mundo. Nessa perspectiva, a educação pode ser vista como ciência, mas uma ciência do possível, não do necessário. Seu domínio é o da *phronêsis*, do *kairos*, da *techné*, da arte retórica.

Por esse caminho, pode-se compreender os educadores brasileiros do século XX que, em sintonia com Dewey, entenderam que renovar a educação é alojar o ofício de ensinar nas proximidades da arte, sem desprezar o conhecimento científico. Por esse caminho, compreende-se também o horror despertado em seus opositores. A mentalidade dualista, que muitas vezes se torna hegemônica no campo da educação, é incapaz de raciocinar sem estabelecer polarizações – ou ciência ou arte, ou certeza ou caos – e, ao fazê-lo, constrói inimigos, quando deveria conquistar interlocutores para desvelar o discurso retórico presente na educação. Ao construir inimigos, o dualista e seu suposto oponente ficam impedidos de ver, embora tenham olhos, e impedidos de pensar, embora esteja ao alcance de ambos a razão, o *lógos*.

Referências Bibliográficas

- AMARAL, Maria Nazaré P. C. *Dewey: filosofia e experiência democrática*. São Paulo: Perspectiva/Editora da Universidade de São Paulo, 1990.
- AUBENQUE, Pierre. *A prudência em Aristóteles*. São Paulo: Discurso Editorial, 2003.
- BERTI, Enrico. *As razões de Aristóteles*. São Paulo: Loyola, 1998.
- COMÊNIO, João Amós. *Didáctica magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- COSTA, Viviane da. *Argumentos católicos contra John Dewey: análise retórica do discurso de oposição à pedagogia nova*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.

CUNHA, Marcus Vinicius da. 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/jun./jul./ago. 2001.

_____. Ciência e educação na década de 1950: uma reflexão com a metáfora percurso. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 116-126, jan./fev./mar./abr. 2004.

_____. Educação e arte, ou a arte da comunicação, em John Dewey. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 86, n. 213, 2005.

DESCARTES, René. *Discurso do método*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DEWEY, John. *La busca de la certeza: un estudio de la relación entre el conocimiento y la acción*. México: Fondo de Cultura Económica, 1952.

_____. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

GILSON, Etienne. *A filosofia na idade média*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JONSEN, Albert R.; TOULMIN, Stephen. *The abuse of casuistry: a history of moral reasoning*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1989.

PERELMAN, Chaim. *Retóricas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____.; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

POPKIN, Richard. *História do ceticismo: de Erasmo a Spinoza*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2000.

REALE, Giovanni. *História da filosofia antiga: I – Das origens a Sócrates*. São Paulo: Loyola, 1993.

_____. *História da filosofia antiga: II – Platão e Aristóteles*. São Paulo: Loyola, 1994a.

_____. *História da filosofia antiga: III – Os sistemas da era helenística*. São Paulo: Loyola, 1994b.

_____. *História da filosofia antiga: IV – As escolas da era imperial*. São Paulo: Loyola, 1994c.

SMITH, Plínio J. *O ceticismo de Hume*. São Paulo: Loyola, 1995.

Apresentado ao Conselho Editorial em 1/11/2005 aprovado em 13/07/2006

¹ Trabalho decorrente de pesquisas subsidiadas pelo CNPq.

² No presente trabalho, todos os grifos são dos autores citados.

³ O presente escrito avalia o pensamento deweyano e a história do ceticismo apenas no que tange à temática aqui mencionada.

⁴ A metáfora “dragão cético” de Popkin advém da seguinte analogia: o cético está para o filósofo moderno assim como o dragão está para São Jorge. Sobre a formação de metáforas, ver Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002).

⁵ Essa tentativa não poderá ser desenvolvida aqui de modo exaustivo, ficando limitada a demarcar caminhos para futuras investigações.

⁶ Dado o caráter introdutório da presente análise, não serão exploradas as divergências entre os dois autores, como, por exemplo, quanto à noção de “natureza humana”.

⁷ Trata-se, aqui, de um “prolongamento” da analogia de Popkin. Sobre esse procedimento, ver Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000, p. 439-440).

⁸ Tradução livre, em todas as transcrições dessa autoria.