



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

ISSN: 1678-4634

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Costa-Lopes, Viviane da; Cunha, Marcus Vinicius da
John Dewey: a busca por uma pedagogia retórica1

Educação e Pesquisa, vol. 46, e218071, 2020

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

DOI: 10.1590/S1678-4634202046218071

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29863344041>

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

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

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

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

John Dewey: a busca por uma pedagogia retórica¹

Viviane da Costa-Lopes²

ORCID: 0000-0002-1661-3800

Marcus Vinicius da Cunha³

ORCID: 0000-0001-8414-7306

Resumo

O ponto de partida deste artigo é uma polêmica que envolve o filósofo e educador John Dewey (1859-1952) desde século passado: tanto autores contrários quanto autores favoráveis às suas teses consideram as suas concepções educacionais associadas ao ceticismo, corrente filosófica criada por Pirro de Élis (360-270 a.C.). Essa polêmica é investigada neste artigo por meio da análise retórica proposta por Perelman e Olbrechts-Tyteca, comparando o discurso de Dewey com as formulações pirrônicas. Dessa investigação resulta a descoberta de algumas semelhanças e uma importante diferença entre os discursos examinados. Essa diferença, por sua vez, conduz ao exame de uma corrente filosófica anterior ao pirronismo, a sofística, cujo principal representante é Protágoras de Abdera (490-421 a.C.). A sofística é analisada neste trabalho segundo autores contemporâneos que divergem da caracterização tradicional instituída por Platão. As conclusões identificam importantes coincidências entre o discurso deweyano e o discurso sofístico, o que permite associar Dewey à tradição discursiva retórica e posicionar as suas propostas educacionais no âmbito da pedagogia retórica. Essa pedagogia propõe levar os estudantes a compor e expressar as suas inclinações pessoais, não no estreito espaço da vida individual, mas no horizonte mais amplo da coletividade, por meio de métodos que visam projetar o aluno no espaço público da deliberação e da ação.

Palavras-chave

John Dewey – Pirronismo – Sofística – Retórica.

1- O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001, e subsídios do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, Brasil).

2- Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, SP, Brasil. Contato: vivianedacostalopes@gmail.com.

3- Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil. Contato: mvcunha2@hotmail.com.



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046218071>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

John Dewey: the search for a rhetoric pedagogy*

Abstract

The starting point of this paper is a controversy that has involved the philosopher and educator John Dewey (1859-1952) since the last century: both authors contrary and favorable to his theses consider his educational conceptions associated with skepticism, a philosophical movement created by Pirro de Élis (360-270 BC). This controversy is investigated in this paper through the rhetorical analysis proposed by Perelman and Olbrechts-Tyteca, comparing Dewey's discourse with the pyrrhonic formulations. This investigation results in the discovery of some similarities and an important difference between the discourses examined. This difference, in turn, leads to the examination of a philosophical movement prior to Pyrrhonism, the sophistry, with Protagoras of Abdera (490-421 B.C.) as its main representative. Sophistry is analyzed in this work according to contemporary authors who diverge from the traditional characterization instituted by Plato. The conclusions identify important coincidences between the Deweyan discourse and the Sophistic discourse, which allows Dewey to be associated with the rhetorical discursive tradition and to position his educational proposals within the scope of rhetorical pedagogy. This pedagogy proposes to lead students to compose and express their personal inclinations, not in the narrow space of individual life, but in the broader horizon of the community, through methods that aim to project the student in the public space of deliberation and action.

Keywords

John Dewey – Pyrrhonism – Sophistry – Rhetoric.

Introdução

Nosso ponto de partida é uma controvérsia que, iniciada no século passado, ainda hoje se faz presente: entre avaliações favoráveis e desfavoráveis, as concepções educacionais de John Dewey (1859-1952) são caracterizadas por alguns analistas como céticas. A primeira seção deste trabalho será dedicada a expor esse debate, ao passo que a segunda buscará examinar a consistência da referida caracterização, analisando uma das obras mais importantes do filósofo, *The quest for certainty* (DEWEY, 1929).

A seção seguinte fará o estudo comparativo de Dewey com as formulações do criador do ceticismo, Pirro de Élis (360-270 a.C.), tal como registradas por Tímon de Fílos (325-235 a.C.) e consolidadas na obra *Hipotiposes pirronianas*, de Sexto Empírico (1997), pensador que viveu entre os séculos II e III da era cristã e é tido como referência essencial para o estudo do tema.

Para examinar a viabilidade de classificar as ideias deweyanas como pertencentes – ou, ao menos, assemelhadas – ao ceticismo pirrônico, utilizaremos os recursos da

análise retórica, metodologia decorrente dos trabalhos de Perelman (PERELMAN, 1982; PERELMAN, 1999; PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002), um dos mais destacados representantes do movimento contemporâneo de revisão da obra de Aristóteles (BERTI, 1997; MAZZOTTI, 2007).

Essa metodologia permite investigar discursos impressos como peças argumentativas que visam ordenar o raciocínio da audiência com vistas à persuasão, objetivo maior da retórica. As estratégias discursivas de determinado autor podem ser comparadas às de outros, sem recorrer a juízos ideológicos ou morais. Neste artigo, abordaremos a dissociação nocional, técnica de argumentação que estabelece hierarquias entre conceitos, expressando uma visão do mundo por intermédio de critérios de interpretação e estruturação do real. O discurso assim articulado principia pela formação de pares antitéticos, assim denominados porque um termo conceitual é posto em oposição a outro; feita a hierarquização dos conceitos, constituem-se pares filosóficos, em que o Termo II é apresentado como norma ante o Termo I, então qualificado como ilusório, errôneo, aparente.⁴

A análise retórica nos permitirá identificar os marcos discursivos de Dewey e de Pirro, sem que isto implique reduzir as ideias de um às de outro.⁵ Nosso intuito é evidenciar aspectos que se mostrem comuns a ambos, sem desprezar eventuais diferenças. A última seção deste trabalho será articulada em resposta à identificação de uma sensível divergência entre os dois pensadores, o que exigirá examinar uma corrente filosófica anterior ao pirronismo, a sofística, representada por Protágoras de Abdera (490-421 a.C.). Em consonância com interpretações contemporâneas do movimento sofista, qualificaremos as concepções deweyanas como pertencentes a uma tradição de pensamento, na qual se desenvolve a proposta de uma pedagogia retórica.

John Dewey na berlinda

As ideias de John Dewey são objeto de controvérsia no Brasil desde os anos 1930, pelo menos, quando se difundiram as concepções do movimento Escola Nova. O debate extrapola o âmbito pedagógico, incidindo sobre as bases filosóficas do pensamento deweyano, as quais se integram à corrente denominada pragmatismo, da qual Dewey foi um dos fundadores juntamente com C. S. Peirce (1839-1914) e W. James (1842-1910). As primeiras apreciações negativas do escolanovismo e, em particular, da filosofia deweyana surgiram entre as décadas de 1930 e 1950 por intermédio de intelectuais católicos, principais opositores daquele movimento (CUNHA; COSTA, 2006).

Vários autores contribuíram para difundir a tese de que a nova pedagogia era desprovida de fins, sendo um conjunto de procedimentos educacionais nem sempre comprovados na prática. Essa apreciação indicava que o novo ideário pedagógico trazia consequências danosas, não só na esfera escolar, como também no âmbito social mais amplo (COSTA, 2005). Nessa linha interpretativa, Dewey aparece como incapaz de fornecer

4- Sobre este tema, ver o capítulo IV de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002).

5- Silva (2013) denomina marco discursivo uma forma característica de abordar e solucionar problemas filosóficos, um modo típico de organizar o discurso.

princípios morais sólidos, sendo responsável pelo esvaziamento do processo educativo (CUNHA; COSTA, 2006).⁶

Atualmente é possível encontrar avaliações que creditam ao pragmatismo deweyano a responsabilidade direta ou indireta pela desvalorização das teorias educacionais e pela troca de certezas teóricas amplamente estabelecidas por mero praticismo. Libâneo (1996, p. 112) sugere que a origem do problema está na desfiguração da proposta de uma ciência pedagógica unitária e no incentivo para substituir a filosofia da educação por uma visão científica rasa. Autores envolvidos na crítica às implicações educacionais do modelo neoliberal de sociedade, como Saviani (1997, 1980) e Duarte (2000, 2001), acreditam que as propostas da Escola Nova e a influência de Dewey abriram caminho para uma pedagogia de base espontaneista, devendo as crianças descobrir o mundo por conta própria.

Saviani (1996, p. 176-177) caracteriza a filosofia educacional pragmatista como uma corrente que governa o processo educativo de modo “imperscrutável”, uma vez que se faz permeada por certa “desconfiança na razão”. Por adotar bases experimentais, em vez de estabelecer a “unidade essencial entre teoria e prática”, a referida filosofia conteria a potencial dissolução da “teoria na prática”. Dentre as causas do “recuo das teorias” perante o valor das práticas e experiências centradas no indivíduo, Moraes (2003b, p. 153) situa a concepção pragmatista como propulsora do “saber fazer”, por classificar as teorias como “perda de tempo ou especulação metafísica”.

Vários posicionamentos semelhantes, tanto dentro quanto fora da área da educação, poderiam ser mencionados como representativos de questionamentos ao pensamento deweyano. Volume igualmente significativo de avaliações segue outra direção, argumentando que as concepções filosóficas de Dewey, bem como as suas contribuições à renovação educacional, correspondem a um empreendimento moral valioso e que, sendo preciso mergulhar nas reflexões políticas do autor, com especial atenção para as implicações éticas inerentes à sua noção de democracia (JOHNSTON, 2006; PAPPAS, 2008).

Do conjunto de análises favoráveis, destacamos Hansen (2007, p. 25-26), para quem a educação proposta por Dewey diz respeito a um “conhecimento moral” que abrange “um sentimento de justiça, liberdade e virtude” que fundamenta o conhecimento acadêmico no “sentimento duradouro de suas consequências para a vida humana”. A obra deweyana incita à aprendizagem de “todos os contatos da vida”, o que se entende como uma “vida moral” alcançada por intermédio da “arte da democracia” (HANSEN 2006, p. 184-185).⁷ Dewey inspira uma “poética do ensino”, cuja instrumentalidade consiste em reconhecer, em “termos epistêmicos, morais e estéticos”, o valor das metáforas para o enriquecimento da investigação e do trabalho educativo (HANSEN, 2005, p. 107). A educação torna-se um processo sem “definição final e inabalável”, compartilhando uma busca contínua pela verdade (HANSEN, 2005, p. 123).

Segundo esse entendimento, as elaborações deweyanas não levam à cisão entre educação e formação moral (CUNHA, 2001a). Pelo contrário, incentivam a construção de novos meios para transmitir valores e conhecimentos, propiciar a difusão da experiência

6- Na década de 1950, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos publicou vários artigos em que Dewey aparece associado a uma pedagogia espontaneista, contrária ao planejamento do trabalho docente (CUNHA, 1999b, p. 51).

7- As transcrições de obras não publicadas em português foram traduzidas pelos autores deste trabalho.

socialmente acumulada e integrar os indivíduos à comunidade democrática (CUNHA, 2005). Dewey não nega a existência de “princípios reguladores do mundo”, mas os considera dependentes das “circunstâncias sociais e das experiências associativas”, o que torna inconcebível a afirmação de valores imutáveis (CUNHA, 2008, p. 175). Para Dewey, existem princípios normativos, mas eles não podem ser firmados em definitivo, pois a realidade está em “permanente movimento” (CUNHA, 2001a, p. 97). Nesse ambiente mutável, a verdade é sempre uma resposta provisória à busca por critérios e valores morais e éticos (CUNHA, 1999a, p. 83).

A mais completa expressão de posicionamentos desfavoráveis à Escola Nova e à pedagogia contemporânea, bem como a Dewey, encontra-se em Moraes (2003b, p. 154), para quem o cerne do problema reside na aceitação de um “ceticismo epistemológico” que, amplamente disseminado, provoca a “degradação teórica” que se observa hoje: uma “prática desprovida de reflexão”. 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 correta da realidade” (MORAES, 2003a, p. 174).

Caracterizar Dewey como filósofo cético não causa estranheza, pois, como assinala Pappas (2008, p. 6), o pragmatismo costuma ser visto como desvinculado de princípios éticos normativos, recebendo denominações como “ceticismo ético” e “relativismo ético”. Tal caracterização não implica julgar negativamente as teses deweyanas, pois, para Dewey, o conhecimento não requer, de fato, “verdades transcendentais”, bastando que sejam estabelecidas “verdades convincentes ou prováveis”; a mente não é uma “instância de representação do real, qual espelho fiel do mundo”, mas uma fonte de certezas provisórias que viabilizam ações efetivas fundamentadas em “crenças acerca do real”, o que é suficiente para planejarmos “a mudança da ordem vigente” (PAPPAS, 2008, p. 56).

Seguindo essa linha de análise, o ceticismo deweyano não seria responsável por transtornos, mas um manancial de inovações salutares; em vez de prejuízos, desnorteamentos e insegurança, teríamos uma nova e promissora maneira de definir a educação, compreendendo que as finalidades educacionais não carecem de um plano definitivo e imutável, uma vez que as podemos discutir mediante consenso no decorrer da própria investigação, sem que isto acarrete o empobrecimento dos agentes e dos conteúdos escolares. Indispensável para que esse processo aconteça é a existência de um ambiente verdadeiramente democrático, o único que permite e acolhe com generosidade a divergência (CUNHA, 2006, 2008).

Dewey e a busca pela certeza

A sugestão de associar Dewey ao ceticismo requer investigação acurada de suas obras, das quais destacamos *The quest for certainty* (DEWEY, 1929), trabalho que se ajusta ao tema ora examinado por ter sido elaborado com o propósito de “refutar a busca filosófica da certeza”, considerando que “nenhuma coisa, fim ou essência é eterno, imutável ou necessário” (GARRISON, 2006, p. 19).

Uma característica central da filosofia deweyana é a forte oposição a concepções que buscam fundamento em algo que supostamente anteceda a existência. Contrariando

as correntes de pensamento que afirmam haver uma esfera do real composta por essências transcedentes às relações existenciais, com as quais podemos alcançar verdades últimas e inequívocas, Dewey defende que os objetos que desejamos conhecer sejam examinados no campo das relações construídas pelos homens em suas práticas, as quais são resultantes de operações inteligentemente dirigidas e passíveis de serem avaliadas por seus resultados.

Em *The quest for certainty*, a defesa dessa tese envolve a proposição de que o método investigativo das ciências experimentais seja expandido para o campo dos juízos morais, o que implica profunda mudança nos critérios que usamos para entender o conhecimento moral e valorativo. Dewey (1929, p. 313) afirma ser preciso refletir acerca das “necessidades congruentes com a vida presente” e “interpretar as conclusões da ciência em relação às suas consequências sobre as nossas crenças relativas a propósitos e valores”.⁸

O eixo argumentativo de *The quest for certainty* é a defesa da função instrumental da filosofia na busca por soluções para os problemas humanos. Dewey (1929, p. 24) vê o pensamento filosófico como decisivo na “construção do bem”, o que se alcança por meio da reflexão sobre os problemas da humanidade, conciliando “os resultados da ciência natural com a validade objetiva dos valores que regulam as condutas dos homens”. Cabe à filosofia examinar as condições atuais da ciência e da vida, investigar os critérios, juízos e crenças que “dirigem nossa conduta” (DEWEY, 1929, p. 67). E desenvolver um “sistema de ideias operantes congruentes com o conhecimento atual e com as facilidades de controle dos eventos naturais”, para promover o “ajustamento entre as conclusões da ciência natural e as crenças e valores que têm autoridade na direção da vida” (DEWEY, 1929, p. 284).

A proposição de que o método das ciências é útil no campo da moral é sustentada na rejeição à dicotomia entre conhecimento e ação, em defesa de que valores teóricos não podem ser separados de valores práticos. A filosofia deve renunciar a esse dualismo para viabilizar a “interação entre nossas crenças cognitivas”, que são “baseadas nos métodos de investigação mais seguros”, e “nossas crenças práticas acerca dos valores” (DEWEY, 1929, p. 36-37).⁹ Todas as nossas crenças são decorrentes da investigação científica, sejam elas sobre a natureza e os “processos reais das coisas”, sejam sobre os valores que regem nossa conduta (DEWEY, 1929, p. 19). O que Dewey (1929, p. 48) pretende é que haja equilíbrio entre ciência e valores, acreditando que as “crenças autênticas sobre a existência podem operar fecunda e eficazmente em conexão com problemas práticos”.¹⁰

O pragmatismo deweyano contrapõe-se às filosofias dualistas que buscam no “Ser antecedente” as “propriedades que podem exercer autoridade na formação de nossos juízos valorativos sobre fins e propósitos”, às quais atribuímos o poder de “guiar nossa conduta intelectual, social, moral, religiosa ou estética” (DEWEY, 1929, p. 69). Os juízos valorativos devem resultar da “investigação reflexiva” (DEWEY, 1929, p. 262); eles são objeto de prova e revisão pela “ação inteligente” (DEWEY, 1929, p. 299); a “ação inteligentemente dirigida” é o meio adequado para a busca do conhecimento moral (DEWEY, 1929, p. 30);

8- A mesma ideia encontra-se em *Democracia e educação*, de 1916, obra em que a ciência é vista como o principal recurso para melhorar nossos meios de ação, devendo a educação fazer uso dela para mudar nossa “atitude de imaginação e sentimento” (DEWEY, 1959a, p. 246).

9- Sobre crença e conhecimento em Dewey, ver Amaral (2007).

10- Sobre método e democracia em Dewey, ver Amaral (2007) e Cunha (1999a; 2001b).

só os “instrumentos e operações da prática dirigida” permitem pôr as ciências da natureza em sintonia com os propósitos humanos (DEWEY, 1929, p. 85).¹¹

Examinando o discurso de Dewey com os recursos da análise retórica, notamos que o autor articula seu raciocínio por meio de uma dissociação nocional cujo par antitético é formado pelos termos Essência e Existência. Quando hierarquizados, Essência surge como Termo I, e Existência, como Termo II. Esse par filosófico exprime a discordância do autor 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). Dewey (DEWEY, 1929, p. 200) descreve “os objetos conhecidos” como “consequências de operações dirigidas”, não como resultados de “algo antecedente”. Assim, o conhecimento é um “objeto construído, existencialmente produzido” (DEWEY, 1929, p. 211); seu fundamento está em “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).

Em *The quest for certainty*, outras noções são acrescentadas aos Termos I (Essência) e II (Existência) do par já constituído. Absoluto (Termo I) e Provável (Termo II) caracterizam o raciocínio que afirma não haver valores indiscutíveis, somente valores prováveis, construídos socialmente e dependentes das ações humanas (DEWEY, 1929, p. 194). Nunca podemos ter certeza dos efeitos da expansão do método empírico para o campo das ações humanas: as “experiências diretas e originais das coisas que vivenciamos e desfrutamos” são apenas “possibilidades de valores a serem conquistados” (DEWEY, 1929, p. 259).

A sujeição do Absoluto ao Provável está igualmente presente nas ciências experimentais e nas ciências humanas. Para Dewey (1929, p. 277), toda crença tem um “caráter de ensaio”, sendo, portanto, “hipotética”, mas é preciso observar que uma lei moral é semelhante a uma “lei da física”, não passando de uma “fórmula” que expressa o modo como respondemos a “condições específicas” dadas (DEWEY, 1929, p. 278). O conhecimento produzido pela ciência é suscetível a revisões e à investigação contínua, sendo possível adotar os mesmos parâmetros em qualquer tipo de operação dedicada a solucionar problemas, inclusive nas que dizem respeito a valores morais, porque a dúvida, a incerteza, a formulação de hipóteses e a relação dinâmica entre pensamento e ação caracterizam todos os processos investigativos.¹²

Dewey (1929, p. 189) argumenta que toda investigação proporciona conhecimentos prováveis por conter, além de elementos teóricos, componentes práticos envolvidos em situações problemáticas em constante mudança. Como toda investigação parte de uma situação de questionamento, o grau de conhecimento obtido reside nas relações possíveis de um objeto em tais situações. Nenhuma investigação propicia “segurança completa” porque investigar é abordar situações “únicas”, “relativas” e “incertas”, nas quais o elemento de mudança é recorrente (DEWEY, 1929, p. 7). Toda investigação comporta um “fazer externo” afetado por “mudanças definidas no ambiente ou em nossa relação com ele”, o que viabiliza somente probabilidades, jamais certezas absolutas (DEWEY, 1929,

11- Em ensaio de 1903, Dewey (2009) também defende a conexão entre juízos morais e método científico. Sobre esse tema, ver Pappas (2008).

12- Essa ideia encontra-se também em *Democracia e educação*: os pensamentos devem ser postos a prova, experimentados, de modo que nunca se pode “prever com perfeita exatidão todas as consequências das coisas” (DEWEY, 1959a, p. 165).

p. 86). A investigação fornece somente “indicações, evidências e signos” cujo caráter é “intermediário, não último” (DEWEY, 1929, p. 99).

Cunha (2001b, p. 89) explica que a noção de *mudança* é recorrente no discurso deweyano, sendo sempre empregada para “caracterizar o universo aberto, variado e instável” das práticas científicas que “inspiram a nova atitude filosófica” proposta. Em *The quest for certainty* fica evidente a constituição do par filosófico Permanência (Termo I) e Mudança (Termo II), pois Dewey (1929, p. 274) localiza na transformação do mundo as bases incertas de toda investigação: ciência, diz ele, é o “conhecimento das relações entre mudanças que nos habilita a conectar as coisas como antecedentes e consequentes”¹³.

Dewey (1929, p. 3) não pretende minar a “certeza de um reino de ordem e justiça”, pois admite que a principal razão de ser das práticas científicas é a obtenção de valores seguros na vida. Sua diferença perante as correntes filosóficas tradicionais está em não almejar a “certeza absoluta”, um “sistema completo e necessário de verdade imutável”, mas pôr a certeza no campo do possível, privilegiando o exame dos pressupostos que assegurem um grau provável de conhecimento (DEWEY, 1929, p. 16). A incerteza e, consequentemente, a questionabilidade são intrínsecas à teoria deweyana do conhecimento, na qual 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 (DEWEY, 1929, p. 296).

A dissociação nocional que resulta no par composto por Permanência (Termo I) e Mudança (Termo II) traduz a afirmação feita por Dewey (1929, p. 193-194) de que “não há conhecimento que garanta por si mesmo a infalibilidade”, pois “todo conhecimento é produto de atos especiais de investigação”, e a investigação lida com situações práticas mutáveis. Nenhuma investigação possui o “monopólio do conhecimento” (DEWEY, 1929, p. 22). É assim porque, como Dewey (1959b, p. 129-130) analisa em *Reconstrução em filosofia*, investigar é “explorar racionalmente as possibilidades da experiência”. A inteligência não está na obtenção 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).¹⁴

Esses posicionamentos podem ser caracterizados como *fálibilistas*, termo que exprime um modo de ver o mundo que privilegia aspectos questionáveis e revisáveis da existência, indicando a insuficiência de nossos conhecimentos (DUTRA, 2005, p. 77). Essa visão do mundo contraria as correntes *fundacionistas*, assim denominadas por buscarem assegurar o caráter inquestionável do conhecimento, “ponto de partida inabalável na consideração das questões filosóficas, do conhecimento e da conduta humana” (DUTRA, 2005, p. 13).

Dewey rejeita a tradição fundacionista que afirma haver conhecimento somente onde há “crenças verdadeiras e justificadas”, ideias “cuja verdade podemos mostrar fora de toda dúvida” (DUTRA, 2000, p. 31). Dewey diverge dos que buscam “verdades auto evidentes, com as quais uma base inatacável poderia ser conferida a todo conhecimento

13- Encontra-se esse mesmo par em *Reconstrução em filosofia*, de 1920: “a mudança, e não a imutabilidade”, é a “medida da ‘realidade’ ou energia do ser”; o conhecimento é uma “correlação de mudanças”, uma “habilidade em trazer à luz uma mudança que se processe em correspondência com outra” (DEWEY, 1959b, p. 86-87).

14- Em *The quest for certainty*, Dewey recorre aos desenvolvimentos da mecânica quântica para afirmar que a ciência, mesmo falível, produz conhecimento (COSTA-LOPES; CUNHA, 2011).

humano” (DUTRA, 2005, p. 78). Na visão deweyana, a ciência não indica um caminho “pleno de certezas e estratégias infalíveis, linear e previamente determinável”, mas um roteiro de possibilidades que se desenham “dentro de um universo instável, no qual o conhecimento é provisório” (CUNHA, 2004, p. 118).

Pirro e a busca pela verdade

Dutra (2005, p. 13) explica que, no início da modernidade, em franca oposição às correntes fundacionistas, concebeu-se o campo filosófico como “objeto de teorias falíveis e incompletas”. Porchat Pereira (2007, p. 81) acrescenta que o pirronismo foi decisivo na “criação da atmosfera intelectual” que viabilizou a filosofia moderna. Popkin (2000) lembra que a problemática do conhecimento foi estabelecida ainda no século XVI, em razão da redescoberta dos escritos de Sexto Empírico, cujos questionamentos impulsionaram a Reforma Protestante. Os critérios da Igreja foram contestados pelos reformadores, despertando incertezas acerca do padrão correto para compreender as verdades da religião, e isto favoreceu a retomada do problema próprio dos pirrônicos, a discussão sobre a verdade.

Na era renascentista, foi Montaigne (1533-1592) quem mais repercutiu as elaborações pirronianas de Sexto, afirmando que o exame da experiência sensível, base de todo conhecimento, revela que nenhum de nossos pontos de vista é dotado de certeza ou fundamento confiável, motivo pelo qual o “único caminho é seguir o pirronismo antigo e suspender o juízo” (POPKIN, 2000, p. 103). Embora os opositores dessas ideias tenham elaborado respeitáveis tentativas de desarticulação ou amenização do pirronismo, essa corrente filosófica projetou sua influência nos séculos vindouros, sendo moldada por diferentes teóricos e assumindo diversas conotações.

O falibilismo deweyano pode ter sido influenciado por esse movimento historicamente recente, mas é preciso observar que a atitude dubitativa que emerge nos primórdios da modernidade foi antecedida, se não inspirada pelas formulações de Pirro de Élis, pensador da era helenística responsável por criar o marco discursivo que deu origem a todas as formas posteriores de ceticismo. Para concluir se o falibilismo de Dewey tem alguma relação com Pirro, devemos indagar se os pares filosóficos identificados no discurso deweyano estão presentes nas formulações pirronianas.

A resposta vem de Sexto Empírico (1997, p. 115) que sistematiza as ideias pirrônicas e as contrapõe aos dogmáticos e acadêmicos, representantes de tendências de pensamento que também se ocupavam com o tema da verdade. Os dogmáticos são classificados como aqueles que afirmam ter descoberto a verdade, enquanto os acadêmicos preceituam que a verdade não pode ser apreendida por não serem confiáveis as impressões oriundas dos órgãos sensoriais. Para Sexto, somente os pirrônicos se interessam por dar continuidade à busca pela certeza.

O pirronismo identifica-se com a etimologia da palavra ceticismo, *skeptikói*, derivada do termo grego *sképtomai*, “aqueles que observam”, que “examinam” (PORCHAT PEREIRA, 2007, p. 296). Os seguidores de Pirro, particularmente Sexto, deram ao ceticismo a conotação de “investigação continuada e incansável” (PORCHAT PEREIRA, 2007, p. 42). Por não sustentarem nem mesmo a veracidade de suas próprias formulações e por não

se pretenderem “capazes de estabelecer definitivamente nenhum ponto”, os pirrônicos se apresentam como os que desenvolvem a “investigação filosófica permanente”, atitude de que deriva a denominação *zetética* – de *zetein*, perquirir, ter dúvida, investigar – com que intitulam a sua própria escola (PORCHAT PEREIRA, 2007, p. 77).

Na caracterização do ceticismo pirrônico feita por Sexto, é evidente a presença do par Essência/Existência que identificamos no discurso deweyano. A atitude pirrônica não compactua nem com os que expressam um “conhecimento definitivo” sobre algo “não evidente”, como se possuíssem certezas apoiadas em formulações definitivas acerca do real, como diz Porchat Pereira (2007, p. 224), nem com os que, por não confiarem nos dados obtidos por intermédio dos sentidos, afirmam não haver nenhum “padrão garantido para determinar quais de nossos juízos são verdadeiros e quais são falsos” (POPKIN, 2000, p. 13). Os pirrônicos rejeitam tanto a busca pela Essência das coisas para desvendar a sua estrutura interna, supostamente oculta em seu verdadeiro ser, quanto a negação categórica da verdade, devido à impossibilidade de apreendê-la; preferem permanecer nos limites da manifestação fenomênica (VERDAN, 1998).

A dúvida pirrônica não é um meio para elucidar o que supostamente se oculta no plano da Essência, acima da Existência; sua finalidade é promover o debate sobre o “*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).¹⁵ O pirronismo mantém o desejo de encontrar a verdade, sem jamais abandonar a atitude dubitativa (DUTRA, 1997, p. 46-47). O pirrônico pode simular o dogmatismo e elaborar teorias, mas sempre suspende o juízo para manter as suas crenças como hipóteses. Nessa orientação, nota-se a presença do par deweyano Absoluto/Provável, pois hipóteses são formulações que se submetem a prova, elaboradas para podermos investigar o seu valor.

Dutra (1993, p. 51) analisa que o objetivo central do filósofo de investigação permanente é dar continuidade às “suas tentativas de reelaborar doutrinas e investigar contra elas sem ser acusado de proceder irracionalmente”. As hipóteses são algo que se pode afirmar somente no plano do Provável, não do Absoluto, e por isso podemos pirrónicamente “investigar contra elas, ou seja, colocá-las a prova”. O que distancia o célico do dogmático é que este petrifica o conhecimento quando dá por encerrado o trabalho de investigação em algum momento, abstendo-se de prosseguir no “exame perene das hipóteses” (DUTRA, 1997, p. 55-56).

Se é relativamente fácil localizar no pirronismo os pares filosóficos Essência/Existência e Absoluto/Provável, o mesmo não pode ser dito quanto a Permanência/Mudança, igualmente relevante no discurso deweyano, pois a finalidade de Pirro não parece coincidir com os propósitos de Dewey. Vejamos como Sexto Empírico (1997, p. 120-121) expõe o processo que leva o pirrônico ao posicionamento que o caracteriza como tal: inicialmente o célico filosofa para deliberar sobre a verdade ou falsidade do que lhe chega por intermédio dos sentidos e, assim, poder alcançar a tranquilidade, *ataraxia*, que naturalmente advém da conclusão desse filosofar; nesse caminho ele se depara com controvérsias insolúveis e opta pela suspensão do juízo, *epoché*, o que acaba por colocá-lo

15- Todos os grifos no interior de aspas são das obras citadas.

no estado inicialmente almejado, a tranquilidade. Sexto Empírico (1997, p. 121) conclui dizendo que os céticos “não determinam serem as coisas boas ou más, não as evitam nem as buscam avidamente, e, por isso, não se perturbam”.

Fica evidente que o objetivo mais alto da atitude pirrônica é atingir um estado de não perturbação, a tranquilidade, o que sugere passividade, não comprometimento com as ocorrências do mundo fenomênico. Os céticos vivem “de acordo com as normas da vida comum”, uma vez que não podem ficar “totalmente inativos”; eles são “capazes de percepção e de pensamento”, sendo levados à comida e à bebida devido ao “caráter necessário das sensações”. Seu comportamento é regido pelas leis e costumes ditados pela tradição, razão pela qual consideram a piedade um bem, e a impiedade, um mal (SEXTO EMPÍRICO, 1997, p. 120). Não emitindo juízo sobre as coisas, sua atitude é de inércia diante do fenômeno; não podendo reagir nem mesmo diante de iniquidades, ficam impedidos de atuar em favor da transformação do mundo.

Essa descrição mostra a distância que separa o marco discursivo deweyano do marco discursivo pirrônico, pois a filosofia de Dewey é claramente voltada ao incitamento para a ação, visando levar sua audiência a adotar condutas transformadoras da ordem social. Esse, aliás, é o objetivo do discurso elaborado pelo filósofo americano em prol da renovação educacional, como se pode ler em *Democracia e educação* (DEWEY, 1959a), sua obra mais relevante sobre o assunto. Sua intenção é despertar nas pessoas o desejo – que deve ser convertido em ação – por uma sociedade mais equilibrada no futuro (CUNHA, 2001c, 2016). Esse é o significado do par deweyano Permanência/Mudança, e nada soa mais estranho aos propósitos de Dewey do que a *ataraxia* pirrônica, a pretendida isenção de julgamento ante os fatos da existência.

Em busca de uma nova pedagogia

O núcleo do distanciamento entre Dewey e Pirro é no comprometimento com a transformação do mundo, atitude assumida pelo primeiro e substituída, no segundo, pela busca da tranquilidade. Seus marcos discursivos se aproximam por rejeitarem a expectativa de encontrar a certeza e a verdade na esfera que supostamente abriga a essência das coisas e os juízos absolutos, optando pela interminável investigação dos fenômenos da existência para alcançar enunciados prováveis; mas é somente Dewey quem sustenta esse posicionamento ao conceber que o mundo é uma realidade em constante mudança, impossível de ser apreendida por uma filosofia da permanência.

Nesse aspecto, Dewey tem familiaridade com outra corrente filosófica antiga, a sofística, da qual os pirrônicos herdaram a recusa ao dogmatismo, mas não a possibilidade de estabelecer, por meio do discurso, *logos*, o que as coisas são (MAZZOTTI, 2008; SCHIAPPA, 2003). A atitude dubitativa de Pirro tem origem na maneira sofística de argumentar, denominada *antilogica*, que consiste em opor um *logos* a outro para “descobrir ou chamar atenção para a presença de uma oposição em um argumento, ou em uma coisa ou situação” (KERFERD, 2003, p. 109). Mas Protágoras não nega a verdade; a sua conhecida formulação “verdadeiro é sempre, para cada homem, o que tal lhe parece” quer dizer somente que não podemos nos referir à verdade em termos absolutos, mas temos

meios para sustentar “verdades particulares”; as opiniões divergem, mas, por intermédio da retórica, sempre podemos “tornar mais forte a razão anteriormente mais fraca” (PORCHAT PEREIRA, 2007, p. 14).

A sofística foi uma resposta às transformações havidas no mundo grego entre os anos de 450 e 400 a.C., quando Atenas viveu um momento de profunda crítica aos valores e crenças vigentes. O posicionamento do homem no centro da vida social alterou o sentido do pensamento filosófico até então produzido, cuja meta consistia na investigação do princípio inicial, a *arché* de todas as coisas; em vez de uma filosofia voltada à Essência, os sofistas propuseram compreender a Existência concreta do cidadão naquela ambientação política. Em vez de se pautar no que existe por natureza, *physei*, o movimento sofístico promoveu o debate sobre o que se estabelece por convenção, nomos, privilegiando discutir sobre os processos de deliberação, particularmente os que incidem sobre a coletividade. Não mais a verdade habitante do plano Absoluto, referenciada no mito; o que conta agora é a ação do homem ante o que é meramente Provável, o que se altera na medida em que se transformam as circunstâncias da vida em sociedade (SILVA; CUNHA, 2015, p. 71).

Nas reflexões sofísticas encontram-se, portanto, todos os pares filosóficos que identificamos no discurso deweyano – Essência/Existência, Absoluto/Provável e Permanência/Mudança –, estando o primeiro e segundo também no pensamento pirrônico. Se as proposições educacionais deweyanas podem ser vistas como célicas, como dissemos no início deste trabalho, cabe acrescentar agora que podem, com mais razão ainda, ser também chamadas de sofísticas. Em nossa primeira seção, procuramos mostrar que tais proposições, mesmo passíveis de serem classificadas como célicas, não conduzem necessariamente à desordem escolar. Situando Dewey nesse outro registro filosófico, podemos acrescentar que a incerteza no campo da educação pode significar não a desordem, mas a busca por uma nova pedagogia, pois o propósito do movimento sofista era justamente apresentar uma nova maneira de formar o homem. A *paideia* sofista visava ao “homem total”, aquele que serve à cidade ao assumir práticas transformadoras, o que requer uma concepção educacional capaz de abranger tanto os componentes físicos quanto emocionais do educando (SILVA; CUNHA, 2015, p. 74).

A formação proposta pelos sofistas e por Dewey vem sendo atualizada, de modo a compor uma pedagogia radicalmente contrária à tendência dominante na educação contemporânea. Essa atualização pode contribuir para ampliar as reflexões críticas desenvolvidas por vários pesquisadores, como Biesta (2013, p. 37-38), que vê as orientações educacionais vigentes como portadoras de uma “linguagem da aprendizagem” que descreve a situação educacional como simples transação; “o aprendente é o (potencial) consumidor”, um portador de necessidades, enquanto “o professor, o educador ou a instituição educacional são vistos como o provedor, isto é, aquele que existe para satisfazer as necessidades do aprendente”. A educação é hoje “uma mercadoria – uma ‘coisa’ – a ser fornecida ou entregue pelo professor ou pela instituição educacional, e a ser consumida pelo aprendente”. Mas a educação não pode ser reduzida à dimensão econômica porque os conteúdos e objetivos educacionais são fundamentalmente políticos, não um assunto a ser equacionado no âmbito das preferências ou necessidades individuais, apartadas da coletividade. A linguagem da aprendizagem dificulta a formulação de questões

situadas além da esfera pessoal do cliente ou do mercado, o que inviabiliza a “deliberação democrática sobre os objetivos da educação” (BIESTA, 2013, p. 43).¹⁶

Os autores favoráveis a Dewey, vistos na primeira seção deste artigo, julgam que as proposições deweyanas fomentam a dimensão ética e estética do trabalho de educar, em oposição a teorias que priorizam resultados mensuráveis e condutas que, emulando o funcionamento do mercado, tornam a educação análoga a um contrato entre vendedores e compradores. A crítica a essa tendência permite o surgimento de inovadoras contribuições práticas ao trabalho escolar baseadas em Dewey, e inspira dar o nome de *pedagogia poética* à filosofia educacional deweyana (CUNHA, 2010; CUNHA; PIMENTA, 2011).¹⁷ A palavra poética advém do grego *poiesis*, denotando que o ofício docente é equiparável ao trabalho do poeta, aquele que responde pela criação de alguma coisa, que articula meios para trazer à existência o que não se apresenta como tal (GARRISON, 2010, p. 8). Baseado em Dewey, Garrison (2010, p. 73) afirma que os professores trazem à existência o bem de seus alunos, sendo necessário, para isso, que consigam trazer à existência o seu próprio bem, que se tornem capazes de criar em si mesmos as habilidades e os valores concernentes a uma “sabedoria prática”, *phrónesis*, que conjuga o saber fazer com a disposição moral para fazer o bem.

O trabalho de ensinar é uma arte, *techné*, que transcende os limites impostos pelo ambiente mercadológico vigente na atualidade. O valor máximo da docência é a individualidade, no sentido radical do termo, envolvendo a manifestação de desejos e saberes do professor e do aluno e a busca por sintonizá-los com a meta de mudar a realidade social. Trata-se de um processo que não se apreende por intermédio de ferramentas quantitativas de análise, embora tais recursos sejam úteis para organizar certas práticas escolares.

A familiaridade entre Dewey e os sofistas sugere outra denominação para as proposições deweyanas, além de pedagogia poética. Crick (2010, 2015a) utiliza pedagogia retórica para descrever a abordagem educacional que emprega a radicalidade da concepção deweyana de democracia para envolver o indivíduo total na liberação de seus impulsos, visando desenvolver sua potencialidade para deliberar e agir intelligentemente. Na filosofia política deweyana, o alicerce da democracia é a fé incondicional na inclinação do homem para a comunicação, a persuasão, a discussão controlada pela inteligência, a atividade interacional que emprega a racionalidade em benefício da formação de consensos acerca de temas de interesse público. É no contexto da experiência democrática que se aprende a definir meios e fins e a avaliar os limites e as possibilidades dos desejos de cada pessoa, mediante as consequências da ação.

A radicalidade da pedagogia retórica reside no propósito de levar os estudantes a compor e expressar o poder que emana de suas inclinações pessoais, não no estreito espaço

16- Vergara (2015, p. 598-599) faz crítica semelhante, mostrando que a “episteme da didática moderna” adota a falsa crença de que “os sujeitos, independentemente de sua cultura e de sua história, devem aprender certos conteúdos – habilidades, destrezas, competências – selecionados para eles como válidos”, na esperança de obter uma sociedade igualitária e equilibrada. Esse procedimento não admite a incerteza e a complexidade do mundo real, pois se aplica a um “mundo paralelo” marcado por certezas simples e imutáveis, o único mundo que aceita a pretendida intervenção.

17- Dentre as aplicações práticas, ver Doddington (2014, p. 1263), que propõe o ensino de filosofia para crianças para dissolver a tensão entre a “imaginação criativa” dos estudantes e a rigidez das estruturas escolares. Ver também Farris e Sengupta (2016), que utilizam as concepções estéticas e democráticas deweyanas para fundamentar uma proposta de alfabetização computacional não mecanicista.

da vida individual, mas no horizonte amplo da coletividade, no qual vigoram controvérsias que exigem o debate entre teses concorrentes. A atividade mental, como Dewey a define, não serve apenas para construir ou desestruturar valores relativos à individualidade; sendo a individualidade construída na esfera da experiência, e sendo a experiência social, o trabalho da mente consiste em criar e recriar hábitos e métodos inovadores e inteligentes destinados a projetar o indivíduo no espaço público da deliberação e da ação.

Tais conceituações relativas à pedagogia retórica decorrem de uma revisão do legado deixado pelos sofistas para a filosofia e para a educação. Até há pouco tempo prevaleceu a visão pejorativa oriunda do platonismo acerca desse legado, mas novas interpretações têm atualizado esse tema, mostrando a sofística como um rol de princípios e procedimentos educativos voltados à formação do homem para uma sociedade democrática (SILVA; CUNHA, 2015). Crick (2015b, p. 9) caracteriza a retórica não como simples ferramenta de persuasão a serviço de finalidades políticas alheias a apreciações éticas, mas como um “meio de constituição, resistência e transformação do poder”, pois o que a caracteriza é a “construção e a disseminação de formas simbólicas” que visam tornar efetivo o sentimento de “humanidade compartilhada”.

Considerações finais

Em *O nome da rosa*, um dos personagens de Umberto Eco (1986, p. 330) sugere que “não raro os livros falam de livros, ou seja, é como se falassem entre si”. A biblioteca que ocupa o centro da trama do romance seria, então, “o lugar de um longo e secular sussurro, de um diálogo imperceptível entre pergaminho e pergaminho”. Essa imagem espelha o método adotado na investigação ora concluída: supomos que autores e livros situados em épocas e lugares distintos dialogam entre si, sendo nossa tarefa como pesquisadores desafiar o obstáculo imposto pelo tempo e pelas diversas formas de discurso.

Este trabalho procurou colocar um autor contemporâneo, John Dewey, em diálogo com filósofos antigos, os caracterizando como pertencentes a uma tradição de pensamento historicamente demarcada, a tradição retórica. Os sofistas ocupam o ponto inicial, e Dewey, o ponto mais elevado dessa tradição. Esse método de análise requer certa cautela, uma vez que os discursos pesquisados foram construídos em contextos muito distintos, e não se pode comparar inadvertidamente uma proposição que responde a problemáticas da era antiga com proposições formuladas no século XX.

Não pretendemos organizar uma taxonomia para agrupar os filósofos e pensadores da educação, mas não se pode negar a utilidade de métodos consagrados por outras ciências, desde que devidamente ajustados a nosso campo de investigação. Quando identificamos estratégias argumentativas que compõem marcos discursivos em cenários de extensa diversidade e variedade temporal, não temos a expectativa de encontrar identidade plena; o que buscamos são homologias em meio a diferenças, coincidências passíveis de serem atribuídas a uma ancestralidade comum – neste caso, a sofística –, entendendo as particularidades como resultantes da multiplicidade de contextos históricos.

Referências

- AMARAL, Maria Nazaré Camargo Pacheco. **Dewey**: filosofia e experiência democrática. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BERTI, Enrico. **Aristóteles no século XX**. Tradução Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 1997.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação contemporânea para um futuro humano. Tradução de Rosaura Iechenbert. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- COSTA, Viviane. **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 “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2005.
- COSTA-LOPES, Viviane; CUNHA, Marcus Vinicius. A função argumentativa da física no discurso filosófico de John Dewey. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 17, p. 1-13, jul./dez. 2011.
- CRICK, Nathan. Compor a vontade de poder: John Dewey sobre a educação retórica para uma democracia radical. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 28, p. 164-183, 2015a.
- CRICK, Nathan. **Democracy and rhetoric**: John Dewey on the arts of becoming. Columbia: University of South Carolina, 2010.
- CRICK, Nathan. **Rhetoric and power**: the drama of classical Greek. Columbia: University of South Carolina, 2015b.
- CUNHA, Marcus Vinicius. A presença de John Dewey na constituição do ideário educacional renovador. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 30, p. 77-91, dez. 1999a.
- CUNHA, Marcus Vinicius. Ciência e educação na década de 1950: uma reflexão com a metáfora percurso. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 25, p. 116-126, jan./abr. 2004.
- CUNHA, Marcus Vinicius. Comunicação e arte, ou a arte da comunicação, em John Dewey. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 86, n. 213/214, p. 9-20, maio/dez. 2005.
- 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. Dewey, escola nova e construtivismo: continuidade, descontinuidade e recontextualização. In: ALMEIDA, Jane Soares. (Org.). **Estudos sobre a profissão docente**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001a. p. 15-44.
- CUNHA, Marcus Vinicius. Experiência, poética e utopia na educação. In: PAGNI, P. A.; GELAMO, R. P. (Orgs.). **Experiência, educação e contemporaneidade**. Marília/São Paulo: Poiésis/Cultura Acadêmica, 2010. p. 229-235.

CUNHA, Marcus Vinicius. **John Dewey, a utopia democrática.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001c.

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, o dragão cétilo. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 45-63, jul./dez. 2006.

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

CUNHA, Marcus Vinicius. We, John Dewey's audience of today. **Journal of Curriculum Studies**, Londres, v. 48, n. 1, p. 23-35, 2016.

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; PIMENTA, Rita. Reflexão, democracia e poética em John Dewey. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina (Ed.). **Leituras sobre John Dewey e a educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 61-78.

DEWEY, John. Condições lógicas para um tratamento científico da moralidade. In: DEWEY, John. **A valorização nas ciências humanas**. Tradução Marcus V. da Cunha, Ana Raquel L. Cianflone e Erika N. Fernandes de Andrade. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 11-49.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: uma introdução à filosofia da educação. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. edição. São Paulo: Nacional, 1959a.

DEWEY, John. **Reconstrução em filosofia**. Tradução António Pinto de Carvalho e Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1959b.

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

DODDINGTON, Christine. Philosophy, art or pedagogy? How should children experience education? **Educational Philosophy and Theory**, Oxfordshire, v. 46, n. 11, p. 1258-1269, 2014.

DUARTE, Newton. Educação e moral na sociedade capitalista em crise. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 175-189.

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, v. 16, n. 1, p. 37-62, 1993.

DUTRA, Luiz Henrique de Araújo. **Epistemologia da aprendizagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

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

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

ECO, Umberto. **O nome da rosa**. Tradução Aurora F. Bernardini e Homero F. de Andrade. Rio de Janeiro: Record, 1986.

FARRIS, Amy; SENGUPTA, Pratim. Democratizing children's computation: learning computational science as aesthetic experience. **Educational Theory**, Campaign, v. 66, n. 1-2, p. 279-296, 2016.

GARRISON, Jim. **Dewey and Eros**: wisdom and desire in the art of teaching. Charlotte: IAP, 2010.

GARRISON, Jim. Introdução à teoria do raciocínio prático de Dewey. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 13-43, jul./dez. 2006.

HANSEN, David. 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, 2006. p. 165-187.

HANSEN, David. O conhecimento moral como um objetivo para a educação: John Dewey. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 23-33, jul./dez. 2007.

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

JOHNSTON, James Scott. **Inquiry and education**: John Dewey and the quest for democracy. Albany: State University of New York, 2006.

KERFERD, George Briscoe. **O movimento sofista**. Tradução Margarida Oliva. São Paulo: Loyola, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996. p. 107-134.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. A virada retórica. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 77-104, jul./dez. 2007.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. **Doutrinas pedagógicas, máquinas produtoras de litígios**. Marília: Poësis, 2008.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Ceticismo epistemológico, ironia complacente: indagações acerca do neopragmatismo rortyano. In: MORAES, Maria Célia Marcondes (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a. p. 169-198.

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. p. 151-167.

PAPPAS, Gregory Fernando. **John Dewey's ethics:** democracy as experience. Bloomington; Indianapolis: Indiana University Press, 2008.

PERELMAN, Chaïm. **Retóricas.** Tradução Maria Ermantina G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PERELMAN, Chaïm. **The realm of rhetoric.** Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1982.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação:** a nova retórica. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

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

PORCHAT PEREIRA, Oswaldo. **Rumo ao ceticismo.** São Paulo: Edunesp, 2007.

SAVIANI, Derméval. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Derméval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1980.

SAVIANI, Derméval. Filosofia da educação: crise da modernidade e o futuro da filosofia da práxis. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **A reinvenção do futuro:** trabalho, educação, política na globalização do capitalismo. São Paulo: Cortez, 1996. p. 167-185.

SCHIAPPA, Anthony Edward. **Protagoras and logos:** a study in Greek philosophy and rhetoric. Columbia: University of South Carolina, 2003.

SEXTO EMPÍRICO. **Hipotiposes Pirronianas:** livro I. O Que Nos Faz Pensar, Rio de Janeiro, n. 12, p. 115-122, set. 1997.

SILVA, Tatiane. **A presença da filosofia platônica na pedagogia do Estado Novo.** Marília: Poiesis, 2013.

SILVA, Tatiane; CUNHA, Marcus Vinicius. Teoria e prática na formação clássica: o debate Sofista. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social,** Uberaba, v. 3, n. 2, p. 69-77, 2015.

VERDAN, André. **O ceticismo filosófico.** Tradução Jaimir Conte. Florianópolis: UFSC, 1998.

VERGARA, Marcela. Didáctica, temporalidad y formación docente. **Revista Brasileira de Educação,** Campinas, v. 20, n. 62, p. 595-633, jul./set. 2015.

Recebido em: 25.12.2018

Aprovado em: 14.08.2019

Viviane da Costa-Lopes, doutora em educação escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) de Araraquara, SP, membro do Grupo de Pesquisa Retórica e Argumentação em Pedagogia, atua no Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto, SP.

Marcus Vinicius da Cunha, doutor em educação pela Universidade de São Paulo (USP), líder do Grupo de Pesquisa Retórica e Argumentação em Pedagogia, atua na USP de Ribeirão Preto, SP.