

Felipe Rocha Lima Santos

Epistemologia e Virtudes Intelectuais

Do Conhecimento ao Entendimento



φ

Esta obra teve como objetivo central realizar uma análise detalhada da epistemologia das virtudes em sua versão confiabilista como teoria do conhecimento. Para a epistemologia das virtudes, conhecimento é uma realização por causa das virtudes intelectuais de um agente. Segundo filósofos como Pritchard ou Lackey, essa definição não é suficiente, visto que haveriam casos de conhecimento em que a sorte epistêmica encontra-se presente e casos de conhecimento sem habilidade. Procuo mostrar que estes argumentos não são bem sucedidos e que a epistemologia das virtudes consegue explicar adequadamente os casos discutidos. Procuo em seguida aplicar a epistemologia das virtudes no debate sobre a noção de conhecimento-como, analisando mais detalhadamente as noções de habilidades e sucesso e buscando solucionar casos de sorte epistêmica e conhecimento-como através da epistemologia das virtudes. Além disso, tem se tornado lugar comum na epistemologia contemporânea que uma boa teoria de conhecimento deve ser capaz de solucionar o problema do valor, que aparece pela primeira vez no diálogo Meno, de Platão. Apesar da epistemologia das virtudes responder adequadamente ao problema do valor como está em Meno, ela não é capaz de solucionar as formulações recentes do problema do valor, em especial, não é capaz de explicar porque conhecimento possui valor final. Por conta disso, passo a analisar a noção de entendimento sob ótica da epistemologia das virtudes e procuro mostrar que entendimento é um tipo de conhecimento e que por conta disso, também não possui valor final. Apresento assim uma solução que sugere que conhecimento possui um tipo de valor distinto – um valor pré-condicional e universal – pois conhecimento é pré-condição para a existência de valores.



Epistemologia e Virtudes Intelectuais

Direção Editorial

Lucas Fontella Margoni

Comitê Científico

Prof. Dr. Waldomiro José da Silva Filho

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof. Dr. Sven Bernecker

University of California — Irvine (UCI)

Prof. Dr. Eduardo Alejandro Barrio

Universidad de Buenos Aires (UBA)

Prof. Dr. Eros Moreira de Carvalho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Dr. João Carlos Salles Pires da Silva

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Epistemologia e Virtudes Intelectuais

Do Conhecimento ao Entendimento

Felipe Rocha Lima Santos

φ editora fi

Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Carole Kümmecke - <https://www.behance.net/CaroleKummecke>

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Associação Brasileira de Editores Científicos

<http://www.abecbrasil.org.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

SANTOS, Felipe Rocha Lima

Epistemologia e Virtudes Intelectuais: do Conhecimento ao Entendimento [recurso eletrônico] / Felipe Rocha Lima Santos -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

223 p.

ISBN - 978-85-5696-431-1

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Epistemologia das Virtudes, 2. Conhecimento, 3. Conhecimento-come, 4. Problema do Valor, 5. Entendimento.; I. Título.

CDD: 120

Índices para catálogo sistemático:

1. Epistemologia 120

Agradecimentos

Este livro é uma versão levemente modificada da minha pesquisa de doutorado, que foi finalizada no ano de 2015. Após meu doutorado, tive a oportunidade de realizar um período de pesquisa pós-doutoral na Universidade Nacional Autónoma de México, UNAM, onde pude continuar minha reflexão sobre os temas discutidos neste livro, e outro período de pesquisa pós-doutoral na Universidade Federal da Bahia, que me permitiu regressar a este material para organizá-lo e publicá-lo. Cada momento de minha vida acadêmica foi importante para chegar a este produto final, que espero seja de bastante utilidade para a comunidade acadêmica e também para os interessados em filosofia que não fazem parte da academia.

A minha pesquisa de doutorado foi bem-sucedida graças aos diversos apoios que tive durante o desenvolvimento da mesma. Assim, gostaria de agradecer inicialmente ao professor Waldomiro Silva Filho (UFBA), não somente por ter me aceitado como seu orientando em 2010 mas por ter me dado apoio em todos os momentos e também por ter me oferecido oportunidades acadêmicas de grande valor. Sou profundamente grato a Waldomiro pela confiança depositada e por todo apoio e estímulo que me foi oferecido, apoio este de valor inestimável. O caminho trilhado por mim nessa pesquisa foi intelectualmente muito rico e isso não seria possível sem todo esse apoio e confiança de Waldomiro.

Também gostaria de agradecer ao Departamento de Filosofia da Universidade da Califórnia – Irvine (UCI), onde realizei meu estágio de doutorado-sanduíche em 2013, e em especial a Sven

Bernecker, que me aceitou como orientando durante meu estágio de pesquisa na UCI.

Agradeço também a Eduardo Barrio por todas as valiosas críticas e recomendações sobre o meu trabalho, assim como também agradeço a todos os colegas do grupo de pesquisa liderado pelo professor Waldomiro, que puderam contribuir durante os diversos encontros e eventos que realizamos. Agradeço também a John Greco, Christopher Kelp, Ernest Sosa e Eros de Carvalho que puderam contribuir diretamente ou indiretamente em minha pesquisa através de conversas e discussões críticas em eventos e que me permitiram concluir minha tese e receber a aprovação com distinção e louvor.

Após a aprovação no doutorado, tive a oportunidade de realizar um pós-doutorado na UNAM e agradeço profundamente aos membros do *Instituto de Investigaciones Filosóficas* da UNAM por terem me recebido tão bem e terem permitido que eu continuasse minha pesquisa sobre o tema de Virtudes Intelectuais. Assim como também agradeço aos membros do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFBA por ter me recebido como pesquisador de pós-doutorado (PNPD) e ter me permitido finalmente colocar no formato de livro todas as minhas ideias atuais sobre o tema. O trabalho e interação intelectual realizado nestas instituições foi de importante valor para mim e para a finalização deste livro.

Gostaria também de agradecer à FAPESB pelo apoio financeiro através da bolsa de pesquisa de doutorado, à CAPES, pelo apoio financeiro através da bolsa para o PDSE – Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior – e ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFBA, pelo apoio através do programa PNPD.

Por fim, mas não menos importante, gostaria de agradecer a toda a minha família e amigos que me acompanharam durante esses anos de pesquisa que envolveram muitas experiências não só intelectuais, mas também experiências pessoais muito importantes e marcantes em minha vida e por conta disso, o apoio que recebi de todos vocês nestes momentos foi inestimável. Agradeço profundamente.

Sumário

Introdução	11
1.....	21
Habilidades e realizações epistêmicas: por uma epistemologia das virtudes	
1.1. Confiabilismo e agência epistêmica	23
1.2. Virtudes Epistêmicas	36
1.2.1. Virtudes e Sorte Epistêmica	39
1.2.2. Conhecimento e Aptidão	45
1.2.3. Greco – Do crédito às Virtudes.....	51
1.3. Contra a Epistemologia das Virtudes: Habilidade sem Conhecimento.....	54
1.3.1. Sosa – Conhecimento Animal, Reflexivo e Humano.....	59
1.3.2. Kelp – Sucesso por acaso	67
1.3.3. Greco – Habilidades e Contextos.....	70
1.4. Contra a Epistemologia das Virtudes – Conhecimento sem Habilidade.....	76
2	91
As virtudes do saber-como	
2.1. Saber-como: Ryle versus o intelectualismo	93
2.2. Uma resposta intelectualista a Ryle.....	100
2.3. Conhecimento-como sem habilidade	106
2.4. Conhecimento-como sem conhecimento-que	110
2.5. Conhecimento-como e habilidades cognitivas.....	119
2.6. Epistemologia das Virtudes e o Conhecimento-como.....	124
3.....	133
O problema do valor epistêmico	
3.1. O problema do valor do conhecimento.....	134
3.2. O problema do valor e o confiabilismo.....	138
3.3. O Valor como crédito	146
3.4. O Valor da Realização Virtuosa	152
3.5. Realizações, Habilidades e Saber-Como	157
3.6. Conhecimento e Preferência	167
4.....	171
Entendimento, conhecimento e valor universal	
4.1. O que é entendimento?	172
4.2. Entendimento, Habilidade e Conhecimento	178
4.3. O argumento da Factividade	182
4.4. Entendimento sem conhecimento.....	194
4.5. O valor do entendimento	203
4.6. Considerações Finais.....	210
Referências	213

Introdução

O projeto da epistemologia tradicional tem como foco dois problemas filosóficos de grande importância: “O que é conhecimento?” e “O que sabemos? (Se podemos conhecer algo)”. A primeira questão diz respeito à natureza do conhecimento, cujo momento inaugural encontra-se no diálogo *Teeteto* de Platão. Na epistemologia contemporânea até meados de 1960, a resposta padrão comumente aceita para a primeira questão era: Conhecimento é uma crença verdadeira e justificada. A segunda questão diz respeito ao desafio feito pelos céticos antigos, normalmente associado ao ceticismo pirrônico, que procura estabelecer se o conhecimento é possível e que tipo de conhecimento é possível. Uma boa teoria do conhecimento deve ser capaz de responder adequadamente ao desafio pirrônico demonstrando que a explicação sobre o que sabemos e como sabemos não é arbitrária ou não possui vícios teóricos, como por exemplo, um círculo explicativo vicioso.

Enquanto que debates como internismo/externismo epistêmico¹ e fundacionalismo/coerentismo², por exemplo,

¹ Em linhas gerais, o internismo epistêmico é a tese sobre a justificação que afirma que uma pessoa possui ou pode possuir uma forma de acesso consciente para as evidências ou justificativas das suas crenças verdadeiras, ou seja, a justificação é interna. Já o externismo é uma negação do internismo, ou seja, afirma que não necessariamente temos sempre acesso (ou podemos ter acesso) consciente às justificativas ou evidências de nossas crenças, ou seja, é possível que tenhamos crenças verdadeiras justificadas sem que tenhamos acesso às justificativas em alguns casos. Para o externismo a justificação pode ser externa em alguns casos. Este livro não abordará o debate internismo/externismo epistêmico.

² O debate sobre fundacionalismo e coerentismo também é um debate sobre a justificação. O fundacionalismo diz que nossas crenças são estruturadas como um prédio: possuímos crenças que são básicas, funcionam como a fundação deste prédio e que as crenças não básicas são justificadas por receberem das crenças básicas (ou de outras crenças não-básicas) a sua justificação. Já as crenças básicas não recebem justificação de nenhuma outra crença. Já o coerentismo nega que existam

estiveram mais focados nas soluções às questões céticas, o debate sobre a natureza do conhecimento sofreu um grande impacto na epistemologia contemporânea através do artigo publicado por Edmund Gettier (1963), que questionou a definição padrão do conceito de conhecimento apresentando contraexemplos e demonstrando que conhecimento não poderia ser definido satisfatoriamente como crença verdadeira justificada. A partir de Gettier, diversas teses surgiram ou para adicionar um quarto critério ou para substituir o critério da justificação por algum outro elemento que desse conta dos problemas levantados pelo mesmo em seu artigo.

Um outro problema, já presente no *Ménon* de Platão, também passou a receber uma atenção maior no cenário da epistemologia contemporânea: O problema do valor do conhecimento. O problema pode ser inicialmente descrito da seguinte forma: qual a diferença prática entre possuir uma crença que é verdadeira por mero acaso e possuir uma crença verdadeira justificada ou baseada em evidências? Porque a noção de conhecimento parece, segundo nossas intuições, possuir um valor maior do que a mera crença verdadeira. Ou como aparece em *Ménon*: se possuir uma mera crença verdadeira – como a crença sobre o caminho para cidade Larissa – parece ser igualmente útil ao conhecimento sobre como chegar à Larissa, então como é possível afirmar que o conhecimento possui mais valor, se é que possui mais valor, do que uma mera crença que é verdadeira por pura sorte? Se o conhecimento é mais valoroso que uma mera crença verdadeira, de que forma as condições além de crença e verdade, como justificação, confiabilidade ou condições extras que surgiram por conta das teorias pós-Gettier explicam o valor extra do conhecimento?

crenças básicas: as crenças são organizadas em uma estrutura de rede, onde as crenças se justificam formando um sistema coerente de crenças. O debate sobre a justificação também não será abordado neste livro.

Diversas soluções ao problema sobre a natureza do conhecimento surgiram na epistemologia pós-Gettier. Com estas soluções, novos desdobramentos também surgem, assim como também a volta de problemas antigos – como o problema do valor – que acabaram por receber pouca atenção quando o foco se manteve em sua grande parte nos debates sobre a natureza do conhecimento e sobre a justificação. Uma das teorias recentes sobre a natureza do conhecimento é a chamada **Epistemologia das Virtudes**, que surge em um momento em que os epistemólogos deixam de focar apenas na crença e em suas propriedades e passam a focar mais no agente epistêmico, no sujeito que possui a crença. Com essa mudança de foco, o problema do valor volta a ser central, assim como o problema sobre outros estados epistêmicos, como o *saber-como* (um tipo de conhecimento deixado de lado durante boa parte da investigação epistemológica) e o *entendimento*.

Este livro terá como objeto central de trabalho a Epistemologia das Virtudes. A epistemologia das virtudes é uma tese em epistemologia que diz que uma pessoa possui conhecimento quando ela tem uma crença verdadeira que foi formada com sucesso através das suas próprias habilidades cognitivas ou virtudes intelectuais. Como virtudes intelectuais entende-se aqui as faculdades cognitivas confiáveis e integradas apropriadamente ao apropriadamente ao caráter cognitivo do agente, como a memória, visão, percepção etc. A epistemologia das virtudes tem sido bastante adotada na epistemologia contemporânea visto que tem como uma das principais propostas solucionar o problema do valor, problema este que também passou a receber bastante atenção na epistemologia recente, além de propor uma teoria sobre a natureza do conhecimento que seja imune a contraexemplos como os propostos por Gettier.

A epistemologia das virtudes entende a epistemologia como uma disciplina normativa, ou seja, entende conceitos epistêmicos como crença e conhecimento como um tipo de performance que

pode alcançar seu alvo corretamente, quando bem-sucedida. Assim, quando uma virtude intelectual, como por exemplo a percepção, é bem-sucedida ao formar uma crença verdadeira, atribuímos então conhecimento ao sujeito, visto que a sua virtude intelectual foi bem-sucedida epistemicamente. Desse modo, o conhecimento é um tipo de performance, visto que é considerado um sucesso através das habilidades cognitivas (ou virtudes intelectuais) do agente. Quando a performance cognitiva é malsucedida, não consideramos que o agente possui conhecimento. Como disciplina normativa, julgamos e atribuímos valores a tais performances quando imputamos conceitos epistêmicos à outras pessoas. E pelo fato do conhecimento ser um tipo de performance, performance esta realizada por um agente epistêmico, o foco da epistemologia das virtudes passa a ser o agente epistêmico e suas virtudes e performances epistêmicas, ao invés de uma análise centrada na crença como objeto de investigação e em suas propriedades.

A epistemologia das virtudes se apresenta na filosofia em algumas diferentes versões, tendo como principais as versões *responsabilistas*, que tratam como virtudes intelectuais traços do caráter do sujeito como honestidade, coragem e mente-aberta; e as versões *confiabilistas*, que tratam como virtudes intelectuais faculdades cognitivas como a percepção, memória e intuição. A epistemologia das virtudes, em sua versão confiabilista, será então o objeto central deste livro.

Meu objetivo principal é apresentar a epistemologia das virtudes e os argumentos contrários à mesma e demonstrar que os argumentos não são suficientes para minar esta teoria do conhecimento. Em seguida, as ideias da epistemologia das virtudes serão utilizadas em três debates que recentemente passaram a receber mais atenção entre os epistemólogos, a saber: o debate sobre a distinção entre saber-como e saber-que, o debate sobre o valor do conhecimento e o debate sobre a noção de entendimento. Ao aplicar as ideias da epistemologia das virtudes, pretendo

demonstrar que ela pode propor soluções para problemas que surgem nestes debates, demonstrando também que é uma epistemologia com um melhor poder explicativo quando comparado com outras teorias atualmente disponíveis, no que diz respeito aos debates abordados.

Este livro está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo focará em uma explicação mais detalhada sobre a epistemologia das virtudes, além de apresentar as críticas atualmente presentes no debate atual e defende-la das críticas. Um dos principais críticos à versão que irei defender é Duncan Pritchard (2010b; 2012). A epistemologia das virtudes entende que a noção de conhecimento pode ser analisada da seguinte maneira: S sabe que p se e somente se a crença é verdadeira porque é fruto de uma habilidade cognitiva. Em outras palavras, conhecimento é um tipo de sucesso, um sucesso alcançado *por causa* das habilidades cognitivas, virtudes intelectuais do agente. Tais sucessos não podem ser por sorte ou por acaso, mas sim, devem ser frutos de habilidades cognitivas confiáveis o suficiente de modo que o sucesso possa ser atribuído à habilidade e não ao acaso.

Pritchard (2012) afirma que a epistemologia das virtudes como apresentada neste livro não consegue lidar com dois argumentos: o primeiro que afirma que habilidades cognitivas não são suficientes para o conhecimento e o segundo que afirma que habilidades cognitivas não são necessárias para o conhecimento. Se estes dois argumentos são bem-sucedidos, então a epistemologia das virtudes como aqui apresentada não se mantém como uma teoria capaz de explicar certos casos de conhecimento e deve, portanto, ser abandonada. Neste primeiro capítulo concluo que a epistemologia das virtudes é capaz de responder adequadamente os argumentos de Pritchard, mantendo-se uma teoria capaz de explicar adequadamente os casos de conhecimento e nossas intuições sobre o conhecimento.

No segundo capítulo, a epistemologia das virtudes será aplicada a um debate que recebeu pouca atenção nos últimos anos

no cenário da epistemologia contemporânea: a distinção entre saber-como (*know-how*) e saber-que (*know-that*). Boa parte do trabalho da epistemologia é focada em conhecimento proposicional, ou seja, o que chamamos de saber-que. A discussão teórica sobre saber-como não recebeu muita atenção, tendo como um dos momentos principais na epistemologia contemporânea a distinção feita por Gilbert Ryle em seu livro *The concept of Mind* (1949), que definiu que saber-como é o mesmo que possuir uma habilidade, diferenciando este tipo de conhecimento do conhecimento proposicional. Recentemente, Jason Stanley e Timothy Williamson (2001) escreveram um artigo defendendo uma visão conhecida como *intelectualista* de saber-como, afirmando que saber-como é na verdade um tipo de saber-que, ou seja, pode ser reduzido a conhecimento proposicional. A tese intelectualista se opõe à tese anti-intelectualista, que defende uma distinção entre saber-como e saber-que, e que defende também que saber-como não é reduzido a saber-que.

Argumentos recentes que criticam o intelectualismo sobre o saber-como são baseados na ideia de que saber-como e saber-que não compartilham as mesmas propriedades epistêmicas, em especial a compatibilidade com a sorte epistêmica. Estes argumentos serão analisados e apresentarei propostas tendo como base a forma como a epistemologia entende casos de sorte epistêmica e a noção de sucesso por causa de habilidades. Desse modo, procurarei mostrar que os argumentos contra o intelectualismo podem ser adequadamente respondidos através da epistemologia das virtudes e que a noção de sucesso por causa de habilidades torna a epistemologia das virtudes uma teoria do conhecimento que pode ser entendida tanto de forma intelectualista ou anti-intelectualista. Em outras palavras, pretendo demonstrar que a epistemologia das virtudes é a teoria do conhecimento que tem o melhor poder explicativo para lidar com o debate sobre o saber-como.

O terceiro capítulo abordará com mais detalhe o problema do valor do conhecimento. O problema do valor já estava presente em Platão, onde se é questionado se existe alguma diferença de valor entre o conhecimento e uma mera crença verdadeira, visto que ambos são igualmente úteis caso eu queira a informação sobre o caminho para a cidade Larissa, por exemplo. O problema do valor voltou a ser central nos debates da epistemologia contemporânea, a ponto de alguns filósofos falarem de uma “guinada do valor” (*value turn*) ou “epistemologia dirigida pelo valor” (*value-driven epistemology*). Uma ideia que se tornou bastante aceita no debate sobre o problema do valor é que é fundamental que qualquer boa teoria do conhecimento possa explicar o problema do valor adequadamente. Uma teoria do conhecimento que não explique o problema do valor deve ser descartada, pois não é capaz de explicar algo que parece bastante trivial: damos muito mais valor ao conhecimento do que a meras crenças verdadeiras que não são consideradas conhecimento (por terem sido obtidas por sorte, por exemplo).

Nesse capítulo será analisado inicialmente uma resposta do confiabilismo de processo ao problema do valor. O confiabilismo de processo é a tese que define conhecimento como crença verdadeira formada por um processo confiável. Por conta disso, o confiabilismo de processo, ao explicar o valor do conhecimento, diz que o valor não se encontra em uma crença em particular que é conhecimento, mas no fato dela ter sido produzida por um processo confiável e que por ser confiável, o mesmo processo tem uma probabilidade grande de produzir mais crenças verdadeiras. Assim, o conhecimento possui valor por ser o resultado de processos que em geral produzem crenças verdadeiras, e isso é mais valioso do que processos aleatórios que apenas por sorte produzem crenças verdadeiras (como por exemplo, o procedimento de adivinhação).

Entretanto, filósofos como Pritchard e Kvanvig afirmam que o problema do valor não deve ser entendido apenas como um

único problema e sim, como um conjunto de algumas questões relacionadas ao valor do conhecimento. Pritchard divide estas questões em três problemas: o primário, secundário e terciário. O problema do valor primário diz respeito à questão sobre se o conhecimento possui mais valor do que a mera crença verdadeira. Já o problema secundário questiona se o conhecimento possui mais valor do que qualquer uma de suas partes ou conjunto entre as partes (incluindo-se a crença verdadeira justificada). E por fim, o problema terciário do valor diz respeito a pergunta sobre se o conhecimento possui um valor final, não meramente instrumental, ou seja, qual tipo especial de valor ocorre quando um agente adquire, possui conhecimento. Sob este entendimento do problema do valor, a resposta do confiabilismo de processo mostra-se então insuficiente, visto que ela não responde o problema do valor em todas as suas formas.

A versão da epistemologia das virtudes apresentada no capítulo um será utilizada para demonstrar como o problema primário e secundário do valor podem ser adequadamente explicados, considerando-se a ideia de conhecimento como um tipo de sucesso por causa das habilidades cognitivas. Como solução para o problema terciário do valor, será apresentada a solução de que realizações possuem valor final. Este argumento pode ser resumido da seguinte forma: (1) realizações (*achievements*) são aqueles sucessos por causa de habilidades; (2) Conhecimento é o sucesso cognitivo por causa das habilidades cognitivas; (3) Conhecimento é uma realização cognitiva; (4) Realizações possuem valor final; (5) Portanto, conhecimento possui valor final. A ideia de que realizações possuem valor final é sustentável, mas argumentarei que essa ideia não se aplica para realizações por causa das habilidades cognitivas. Desse modo, concluirei que a epistemologia das virtudes não explica o valor final do conhecimento e permanecerá, assim como Kvanvig ou Pritchard, cético de que se é possível para alguma teoria do conhecimento explicar por qual razão o conhecimento possui de fato valor final.

Porém, buscarei demonstrar ao final deste livro que este não é um problema grave para a teoria do conhecimento que aqui defendo, dado que ela explica a nossa intuição de que o conhecimento possui algum tipo de valor final.

Por fim, o quarto capítulo se focará no debate sobre a noção de *entendimento*. O debate do entendimento é bastante discutido na filosofia das ciências, onde se busca analisar qual é o produto da ciência, se é algum tipo de conhecimento ou algo distinto, um entendimento sobre a realidade. Este debate se desloca para a epistemologia por conta da influência recente de trabalhos discutindo o problema do valor. Alguns filósofos defendem que *conhecimento* não possui valor final, mas existe um conceito epistêmico que de fato possui este valor, a saber, *entendimento*. Há os que argumentam que o conhecimento possui um valor distintivo, entretanto, o entendimento possui um valor superior ao do conhecimento. E há também os que argumentam que não existe uma distinção entre o conceito de conhecimento e o de entendimento, ou seja, entendimento é apenas um tipo de conhecimento, entendimento é reduzível a conhecimento, e logo, o valor do entendimento seria o mesmo que o valor do conhecimento.

Neste capítulo irei defender que entendimento é tanto uma habilidade cognitiva como também um tipo de conhecimento, a saber, conhecimento de relações de dependência. Para defender esta noção de entendimento, analisarei detalhadamente os argumentos apresentados para demonstrar que o conhecimento e o entendimento são duas noções epistêmicas diferentes. Os principais argumentos que serão analisados neste capítulo são: (1) o argumento da factividade, que diz a verdade é condição necessária para o conhecimento, mas que não é para o entendimento e (2) o argumento da sorte epistêmica, que afirma que conhecimento é incompatível com sorte epistêmica enquanto entendimento é compatível. O que será argumentado neste capítulo é que estes argumentos não são bem-sucedidos quando

confrontados com as respostas da epistemologia das virtudes para casos de sorte epistêmica e que o argumento da não-factividade pode ser solucionado ao se compreender que há uma distinção entre os diversos objetos do entendimento.

Após defender a ideia de que entendimento é um tipo de conhecimento, voltarei ao problema do valor para analisar as soluções que afirmam que é o entendimento que possui valor final. Mostrarei que estas soluções também falham e apresentarei uma alternativa: temos a ilusão de que estados epistêmicos como conhecimento ou entendimento possuem valor final porque na verdade, entendimento – como conhecimento de relações de dependência – possui um tipo de valor distintivo e universal: entendimento é pré-condição para qualquer tipo de valor, pré-condição para a existência das atribuições de valores, e portanto, entendimento possui um valor pré-condicional universal.

Com esta estrutura de capítulos, meu objetivo, como já descrito anteriormente, é defender a epistemologia das virtudes como uma teoria do conhecimento com um amplo poder explicativo, cujas ideias centrais sobre habilidades e realizações podem ser aplicadas com sucesso aos diversos debates em epistemologia, como os três debates analisados aqui neste livro. É importante reconhecer que todos os problemas analisados neste livro são problemas cujas discussões tem ocorrido nos últimos anos de forma intensa e continuam ocorrendo, são debates em aberto no qual não há consenso sobre as melhores soluções apresentadas até então. Portanto, o objetivo aqui não é solucionar definitivamente nenhum destes debates, mas sim propor a adoção da epistemologia das virtudes e suas soluções que, creio eu, indicam os caminhos mais adequados para compreender o que é conhecimento, seja o conhecimento proposicional ou o conhecimento como, o que é entendimento e qual o valor destes estados epistêmicos.

Habilidades e realizações epistêmicas: por uma epistemologia das virtudes

Desde Platão, boa parte do que há escrito em epistemologia se refere a uma das principais questões desta disciplina: “O que é o conhecimento?”. Parece certo que o conhecimento é um dos meios que possuímos para nos relacionar com a realidade, visto que buscamos decidir e agir tomando como base aquilo que sabemos. Também nos parece intuitivo afirmar que o conhecimento é de algum modo mais importante do que meras opiniões e adivinhações. Quando ficamos doentes, em geral, buscamos um médico para nos diagnosticar e agir no tratamento da doença porque acreditamos que tais profissionais possuem um certo domínio sobre a realidade, possuem conhecimento sobre os fatos médicos. Não buscamos um curandeiro, adivinhadores ou uma pessoa qualquer para nos ajudar, mas sim, pessoas que são conhecedoras do assunto em questão.

Não parece ser problemático assumir que conhecimento é um conceito epistêmico importante e relevante para nós. Mas afinal, como definir conhecimento? Ainda em Platão é possível encontrar uma das primeiras e mais influentes definições, a que diz que o conhecimento é a crença verdadeira justificada. E essa definição se tornou uma definição clássica e aceita durante toda a tradição da epistemologia sem muitos problemas. Porém, em 1963, o filósofo Edmund Gettier publicou um artigo questionando esta definição clássica (e algumas de suas variações existentes na época) através de

diversos contraexemplos. A publicação do artigo de Gettier é um momento importante na epistemologia principalmente no debate sobre a natureza do conhecimento e desde então, diversos epistemólogos buscaram formular novas definições de conhecimento que não fossem atingidas pelos argumentos propostos por Gettier.

Uma das teorias que surgiram neste contexto foi o Confiabilismo, inicialmente proposta por Alvin Goldman (1979). O confiabilismo propõe que conhecimento fosse entendido como crença verdadeira formada por um processo confiável. O confiabilismo se tornou bastante influente na epistemologia contemporânea, porém ainda assim, não se tornou uma teoria livre de problemas. Apesar disso, a ideia da confiabilidade na formação de crença influenciou igualmente muitas das teorias que surgiram como propostas de solução aos problemas que surgiram ao confiabilismo original, como o Confiabilismo do Agente e a Epistemologia das Virtudes.

O objetivo central deste capítulo é apresentar e defender a epistemologia das virtudes como uma teoria capaz de explicar a natureza do conhecimento e de se defender tanto dos argumentos propostos por Gettier como argumentos que surgem contra a epistemologia das virtudes. Para isto, este capítulo seguirá a seguinte estrutura: na seção 1.1 será apresentado brevemente o problema de Gettier e duas teorias do conhecimento que surgem após Gettier, o confiabilismo e o confiabilismo do agente. Na seção seguinte será apresentada a epistemologia das virtudes e duas das formulações que tem recebido bastante atenção recentemente, a saber, a de Ernest Sosa e John Greco. E por fim, as seções 1.3 e 1.4 serão reservadas para apresentar os dois principais argumentos contra a epistemologia das virtudes e algumas soluções propostas para estes problemas. Pretende-se assim concluir que a epistemologia das virtudes é capaz de não só se proteger contra as críticas recaem sobre ela como também explicar a natureza do conhecimento e ser aplicada para solucionar outros problemas em epistemologia, como será visto nos capítulos seguintes.

1.1. Confiabilismo e agência epistêmica

Em 1963, o filósofo Edmund Gettier publicou um artigo de apenas três páginas chamado “Is justified true belief knowledge?” onde ele, com dois pequenos exemplos, questiona a definição de conhecimento como crença verdadeira justificada (CVJ), definição esta predominante entre os filósofos da época. Gettier demonstra duas variantes do conceito de conhecimento como CVJ em seu artigo para mostrar que qualquer variante que possa ser entendida como uma análise de conhecimento que define como condições necessárias a crença verdadeira justificada se mostra uma análise falha diante de seus exemplos. As variantes usadas por Gettier como exemplos são as definições de (1) Chisholm (1957), que diz que “S sabe que p sse (i) S aceita p , (ii) S possui evidência adequada para p e (iii) p é verdadeira”; e (2) de Ayer (1956), que diz que “S sabe que p sse (i) p é verdadeira, (ii) S está certo de que p é verdadeira e (iii) S tem o direito de estar certo de que p .” (Gettier, 1963, p. 121).

Se “possui evidência adequada para p ” e “tem o direito de estar certo de que p ” podem ser entendidos como “está justificado a crer que p ”, então os exemplos de Gettier atingem igualmente essas definições, assim como atinge qualquer definição de conhecimento que possua esta mesma forma de análise tripartite. O primeiro exemplo fornecido por Gettier para demonstrar que a definição de conhecimento como CVJ é insuficiente é o caso do emprego/moedas (Gettier, 1963, p. 122):

Caso 1 - Emprego/moedas

Smith e Jones se inscreveram para uma seleção de emprego.

E Smith tem fortes evidências para a seguinte proposição:

(i) Jones é quem irá ser selecionado para o emprego e Jones tem dez moedas em seu bolso;

As evidências que Smith possui são que ele contou as dez moedas no bolso de Jones e que ouviu do presidente da companhia que Jones iria ser ao fim o selecionado. A proposição (i) implica em uma proposição (ii) também aceita por Smith, a saber:

(ii) O homem que será selecionado para o emprego tem dez moedas em seu bolso;

Ao final da seleção, o selecionado para o emprego foi na verdade Smith e, sem mesmo ter notado, ele também possui dez moedas em seu bolso.

Antes de saber do resultado do emprego, Smith estava claramente justificado em acreditar que (ii) era uma proposição verdadeira. E nesse caso, (ii) é uma proposição verdadeira, pois o homem selecionado para o emprego tem dez moedas no bolso. A reviravolta neste caso é que Smith possui uma crença verdadeira e justificada em (ii), mas não parece ser intuitivo dizer que Smith sabe que (ii), visto que ele nem mesmo sabe quantas moedas ele possui em seu bolso. E a proposição (ii) só é verdadeira em virtude da quantidade de moedas que Smith, e não Jones, possui no bolso. Deste modo, mesmo possuindo uma crença verdadeira justificada em (ii), que é uma proposição verdadeira, Smith não sabe que (ii), pois é apenas por uma questão de sorte que Smith e Jones possuem a mesma quantidade de moedas no bolso.

O artigo de Gettier é hoje uma publicação de grande importância para a filosofia contemporânea, pois deu origem a diversas outras formas de análise do conceito de conhecimento como também diversos outros casos estilo-Gettier que hoje povoam a literatura em epistemologia¹. Os casos estilo-Gettier são os casos com a estrutura em que o agente supostamente possui uma crença verdadeira e justificada e que por alguma razão, o

¹ Para uma discussão mais completa sobre o problema de Gettier e algumas soluções propostas, ver Hetherington (2005, 2011), Ichikawa e Steup (2014), Shope (1983) e Zagzebski (1994).

método que ele usa para formar a crença não formaria uma crença verdadeira na situação em questão, mas que, por alguma outra sorte, a crença é, por acaso, verdadeira. E casos com esta estrutura² não são considerados intuitivamente conhecimento.

A partir de Gettier, muitos filósofos passaram a buscar uma análise de conhecimento que desse conta de casos estilo-Gettier, ou seja, análises em que protegessem o conhecimento da sorte, visto que os exemplos de Gettier mostram que a noção de conhecimento é incompatível com sorte epistêmica, que é a sorte envolvida de algum modo no processo de formação das crenças, ou seja, a sorte que “prejudica a relação entre o homem e o fato” (Pritchard, 2005, p.145)³.

A noção de conhecimento é compatível com outro tipo de sorte, como no caso do assaltante de banco que ao fugir deixa sua máscara cair, fazendo com que uma testemunha possa saber que quem estava roubando o banco era Jesse James (Nozick, 1981, p. 193). Foi por uma questão de sorte que a máscara caiu justo quando a testemunha estava olhando para o ladrão em fuga e assim pode formar o conhecimento de que o ladrão era Jesse James. Mas este tipo de sorte é uma sorte benigna, e portanto, compatível com conhecimento, ao contrário da sorte epistêmica em questão nos casos Gettier.

Nesta busca por uma análise do conhecimento compatível com casos Gettier, muitos filósofos buscaram encontrar uma quarta condição que adicionada às três condições tradicionais

² Greco (2010, p.75) diz que a estrutura de grande parte dos casos estilo-Gettier envolvem uma cadeia causal desviante, onde a saliência vai para o que é desviante e se afasta do que é normal ou usual. Zagzebski (1996, pp.288-9) descreve uma receita para se gerar casos estilo-Gettier para qualquer teoria de conhecimento onde o conhecimento é analisado como crença verdadeira somado a um terceiro elemento e este terceiro elemento possui uma certa independência em relação à verdade da crença.

³ Mais adiante, neste capítulo, veremos mais casos de sorte epistêmica e os dois principais tipos de sorte epistêmica relevantes para este projeto, a saber a “sorte de intervenção” (*intervening luck*) e “sorte ambiental” (*environmental luck*).

seriam suficientes para o conhecimento⁴, enquanto outros resolveram substituir a justificação por alguma outra condição que lidasse adequadamente com casos estilo-Gettier. Dentre as diversas teorias elaboradas neste período pós-Gettier, uma das mais influentes é o *Confiabilismo de Processo* (*process reliabilism*). O confiabilismo de processo (de agora em diante, apenas ‘confiabilismo’) pode ser descrita de forma geral como a tese que diz que⁵:

Confiabilismo: *S sabe que p se e somente se p é verdadeira, S acredita que p é verdadeira, a crença de S de que p foi produzida através de um processo de confiável.*⁶

Em seu artigo seminal, Goldman (1979) tem como objetivo demonstrar que nenhuma teoria de justificação é capaz de lidar corretamente com os diversos contraexemplos salvo se inserirem na teoria uma condição adequada sobre o método ou processos de formação da crença. E quais seriam estas condições adequadas sobre o processo de formação de crenças? A resposta de Goldman é que tais processos precisam ser confiáveis. Processos de formação de crenças como percepção, memória, raciocínio e introspecção são exemplos de processos que podem ser considerados confiáveis (Goldman, 1979, p. 97). Já processos como adivinhação, *wishful thinking* (algo como um pensamento delirante, sonhador ou

⁴ Como por exemplo, Nozick (1981, p.172-178) que adicionou como quarta condição a *sensibilidade*, que diz que a crença de S que p é sensível sse, se p fosse falso, S não acreditaria que p ; e Sosa (1999, p.142), que adicionou como quarta condição a *segurança*, que diz que em todos os mundos possíveis próximos em que S acredita que p , p não é falso.

⁵ Apesar de existirem observações pré-Gettier que podem ser consideradas confiabilistas, como em Ramsey (1931), que diz uma crença é conhecimento se é verdadeira, certa e obtida por um processo confiável, o trabalho considerado seminal para o confiabilismo é o artigo “What is justified true belief” de Alvin Goldman (1979).

⁶ O confiabilismo sofreu diversas alterações e refinamentos, por conta dos problemas que afetam esta tese. Para mais detalhes sobre os problemas que afetam o confiabilismo e seus refinamentos, cf. Goldman (2011) e Comensañá (2011).

mágico), generalizações apressadas e outros são processos de formação de crenças que não podemos considerar confiáveis.

Um exemplo sobre a diferença entre os tipos de processos é o seguinte: suponha que Paula e Priscila estão em uma festa em um apartamento, quando a porta se abre e Paula vê Ricardo entrar e forma a crença verdadeira “Ricardo está aqui”. Neste mesmo momento, por estar apaixonada por Ricardo, mas sem ver quem chegou, apenas ouvindo o som da porta, Priscila forma a crença verdadeira “Ricardo está aqui”. No primeiro caso temos uma crença verdadeira formada pela percepção, um processo considerado confiável, segundo Goldman, e no segundo caso temos uma crença verdadeira formada por um “pensamento sonhador” (*wishful thinking*), que não é um processo confiável. Vejamos agora outro exemplo: suponha que Marcos e João estão na etapa final de um processo seletivo onde precisam responder uma pergunta. Marcos se lembra de quando estudou e forma a crença verdadeira de que a resposta é x. João não estudou o assunto em questão, mas resolve adivinhar e forma a crença verdadeira de que a resposta é x. Temos novamente outro exemplo em que no primeiro caso a crença é formada por um processo confiável, a memória, e no segundo por um processo não confiável, a adivinhação.

Em ambos os pares de exemplo considera-se intuitivamente que no primeiro caso o agente *sabe*, possui conhecimento, e no segundo caso o agente não possui conhecimento, apesar de possuir uma crença verdadeira. O que diferencia os casos é o fato de que quando há conhecimento, a crença verdadeira foi formada por um processo confiável e quando não há conhecimento o processo de formação de crença não é tido como confiável, como um processo ou método capaz de gerar conhecimento.

Como toda boa teoria em filosofia, o confiabilismo foi bastante adotado, mas também bastante criticado. Por conta disso, diversas objeções relativas ao confiabilismo foram feitas. Uma das objeções é que a confiabilidade é necessária, mas não suficiente. O

principal exemplo para esta objeção é o caso da clarividência, de Lawrence Bonjour (1980, p. 62):

Caso 2 - Norman, o Clarividente

Norman, sob certas condições que em geral ocorrem, é um clarividente completamente confiável, com respeito a certos tipos de assuntos. Ele não possui nenhuma evidência ou razão de qualquer tipo a favor ou contra à possibilidade geral de tal poder cognitivo, ou a favor ou contra a tese de que ele possui tal poder. Um dia Norman passa a acreditar que o Presidente dos EUA está em Nova Iorque, apesar de que ele não possui nenhuma evidência contra ou à favor desta crença. E de fato esta crença é verdadeira e resulta dos seus poderes de clarividência, sob circunstâncias completamente confiáveis.⁷

Neste caso temos um agente, Norman, que forma suas crenças verdadeiras através de um processo confiável, afinal, o poder de Norman, nas condições adequadas, produz crenças verdadeiras. A princípio, parece ser difícil aceitar que em casos como este o agente de fato tenha conhecimento. As crenças simplesmente aparecem em sua mente e ele não tem nenhuma ideia de como ou mesmo através de quais processos estas crenças são formadas. Ele não é um agente epistemicamente responsável e pode-se dizer que é até de certo modo irracional por manter crenças que simplesmente surgem em sua mente. Portanto, não basta que o processo seja confiável para que a crença verdadeira produzida pelo mesmo seja considerada conhecimento.

Um outro exemplo semelhante é o caso da lesão cerebral criado por Alvin Plantinga (1993a, p.195):

⁷ Para mais detalhes sobre o caso da clarividência, ver Bonjour (1985, p. 41) e Bonjour (2003, p. 28).

Caso 3 - Lesão cerebral

Suponha que S sofra de uma anormalidade séria – uma lesão cerebral. Essa lesão produz, confiavelmente, a crença verdadeira em S de que ele possui uma lesão cerebral. Ele não possui nenhuma evidência de que ele sofre de alguma anormalidade ou de alguma lesão cerebral.

Novamente temos um caso em que o agente possui um processo confiável que produz crenças verdadeiras, mas que não produz conhecimento. São exemplos⁸ que servem para demonstrar que apenas a confiabilidade não é o suficiente para formar conhecimento, mas além disso, que também mostram que o confiabilismo parece não capturar ou explicar adequadamente a noção de conhecimento em suas diversas facetas. Um caso que parece explicitar isso adequadamente é o caso do gênio assistente (Greco, 1999, p. 286):

Caso 4 - O Gênio Assistente

René acredita que pode vencer nas mesas de roleta com um sistema que ele inventou. Raciocinando de acordo com a falácia do jogador, ele acredita que os números que ainda não saíram por um bom tempo possuem mais chances de sair na próxima rodada. Porém, ao contrário da vítima do gênio maligno de Descarte, nosso René possui um gênio assistente. Agindo como uma espécie de anjo de guarda epistêmico, todas as vezes que René forma uma crença de que um número sairá em seguida, o gênio rearranja a realidade de modo que a crença seja verdadeira. Dada as sempre presentes intervenções do gênio, o processo de formação de crença de René é altamente confiável.

⁸ Outros casos que possuem uma estrutura semelhante ao caso da clarividência e da lesão cerebral podem ser também encontrados em Zagzebski (1996, p.305), Lehrer (1990, p. 163) e Greco (2010, pp. 149-153).

Greco chama estes casos (clarividência, lesão cerebral, gênio assistente) de casos que exemplificam “processos estranhos e fugazes” (*strange and fleeting processes*) (Greco, 1999, p.286). Todos estes casos possuem em comum o fato de serem processos confiáveis que geram crenças verdadeiras. Mas uma diferença importante entre os casos de clarividência/lesão cerebral e o do gênio assistente é que no terceiro caso, ao contrário dos dois primeiros, o que torna as crenças de René verdadeiras é o fato de um gênio interferir na realidade de modo que a mesma se conforme com as crenças dele, ou seja, o processo de formação de crença de René é confiável “porque o mundo é feito para se conformar com as crenças de Rene, ao invés de ser pelo fato de que as crenças de Rene se conformam com o mundo” (Greco, 1999, p. 286).

Estes casos sugerem que o confiabilismo precisa de alguns reajustes para que não seja vulnerável a casos em que temos processos que são confiáveis, mas que não geram conhecimento. E esse ajuste deve ser feito de modo que se possa restringir os processos de formação de crença a fim de que apenas a confiabilidade não seja suficiente para que se considere tal processo um processo capaz de gerar conhecimento. Greco propõe então como um ajuste ao confiabilismo o que ele chama de “Confiabilismo do Agente”⁹ (Greco, 1999, pp 287-288):

Confiabilismo do Agente: *S* sabe que *p* apenas nos casos em que a crença verdadeira de que *p* for resultado de disposições estáveis e confiáveis que fazem parte do caráter cognitivo de *S*.

A restrição no caso é que não basta que o processo confiável seja um processo cognitivo, pois a lesão cerebral pode ser de certo modo considerado um processo cognitivo. Ou até mesmo o poder

⁹ A primeira formulação do Confiabilismo do Agente encontra-se em Greco (1999). Uma formulação mais detalhada desta tese pode ser encontrada em Greco (2000).

de clarividência, a depender de como o caso seja construído. É preciso que o processo cognitivo seja parte do caráter intelectual do agente e que seja também uma disposição estável. Sobre a restrição que deve ser feita, Greco diz que:

[S]ão aqueles processos que têm suas bases nas disposições estáveis e bem-sucedidas do sujeito que crê que são relevantes para o conhecimento e justificação. Assim como a correção moral de uma ação pode ser entendida em termos do caráter ou disposição estável do agente moral, a correção epistêmica de uma crença pode ser entendida em termos do caráter intelectual do conhecedor. (Greco, 1999, p.287)

O caráter cognitivo dos agentes pode envolver tanto faculdades cognitivas naturais (desde que confiáveis e estáveis), como por exemplo, a memória e a percepção, assim como novos hábitos e habilidades cognitivas adquiridas posteriormente, como por exemplo, a habilidade de identificar tipos de pássaros, ou de distinguir ouro verdadeiro de ouro falso. Greco não espera que o Confiabilismo do Agente seja uma posição sobre a análise do conhecimento, mas sim, uma tese suficientemente geral para que possa “admitir diversas versões, dependendo primariamente em como se preenche os detalhes referentes à natureza do caráter confiável do agente” (Greco, 1999, p.288)¹⁰.

Para Greco, o Confiabilismo do Agente resolve os problemas de processos estranhos e fugazes, pois:

as faculdades e hábitos cognitivos de um sujeito que crê não são nem estranhos nem fugazes. Eles não são estranhos porque compõem o caráter intelectual da pessoa - eles são parte do que faz dela a pessoa que ela é. Eles não são fugazes porque as faculdades e os hábitos, por definição, são disposições estáveis -

¹⁰ Greco dá como exemplo de versões do confiabilismo do agente a teoria da prática social (*social practice theory*) de Alston (1989; 1991); o funcionalismo apropriado (*proper functionalism*) de Plantinga (1993b); o perspectivismo (*perspectivism*) de Sosa (1991) e a abordagem neo-Aristotélica (*the neo-Aristotelean approach*) de Linda Zagzebski (1993a; 1993b).

eles não são o tipo de coisa que uma pessoa pode adotar por capricho ou se engajar de maneira irregular. (Greco, 1999, p.287)

Se Greco estiver correto, então o confiabilismo do agente agrega as vantagens que o confiabilismo trouxe para a epistemologia com as vantagens que a mudança do foco da mera confiabilidade para o caráter cognitivo do agente traz, resolvendo assim os problemas que afetam o confiabilismo de processo, como o problema de processos estranhos e fugazes. Além disso, o foco do estudo sobre o conhecimento deixa de ser o estudo sobre a crença ou sobre os processos que formam as crenças para ser um estudo sobre o agente que crê e seu caráter cognitivo enquanto agente epistêmico. Ou seja, há uma mudança na direção da análise, deixando de ser uma análise baseada na crença e passando a ser uma análise baseada no agente¹¹, em suas capacidades e traços intelectuais.

Entretanto, uma série de críticas foram feitas ao confiabilismo do agente de Greco, em geral argumentando que esta tese não é bem-sucedida ao tentar resolver os problemas que se propõe a resolver¹². Algumas das críticas focam no fato de que Greco afirma que o confiabilismo do agente resolve os problemas de processos estranhos e fugazes, mas ele não dá detalhes de como estes problemas são resolvidos. Em crítica a Greco, Bernecker (2008) analisa o caso da clarividência com mais detalhes e questiona a formulação original do caso. Por que Norman não sabe ou é parte de nossa intuição dizer que é equivocado (ou estranho) aceitar que Norman tenha conhecimento por conta de sua clarividência? A formulação original já parte do princípio de que algo como clarividência não é confiável, mas como sugere Bernecker, se existisse a faculdade cognitiva de clarividência como uma faculdade entre as diversas faculdades humanas, e a mesma se mostrasse uma

¹¹ Cf. Greco (2010, p. 42) e Zagzebski (1996, pp. 7-28).

¹² Para uma discussão mais completa sobre este debate entre Greco e seus críticos, ver Kvanvig (2003b), Lahroodi, & Schmitt (2003), Cohen (2003), Bernecker (2008), e as respostas dada por Greco em (2003a; 2008).

faculdade confiável, então não haveria nenhuma razão para se negar a Norman conhecimento (Bernecker, 2008, p. 166).

Em uma variação do caso da clarividência onde Norman possui um sistema anulador (*defeater system*) semelhante ao nosso em termos de conteúdo a respeito à clarividência - onde pode-se dizer que Norman possui suspeitas de que a clarividência não é nem possível nem confiável - julga-se que ele não possua conhecimento pois ele estaria sendo irracional e irresponsável ao aceitar as crenças formadas pelo seu poder de clarividência. Mas no caso original, Bernecker argumenta que o confiabilismo do agente não realiza nenhum progresso no problema da clarividência, cuja intuição é a de que Norman não sabe visto que ele não possui nenhuma evidência à favor sobre seu poder e sobre a confiabilidade desta sua disposição cognitiva (Bernecker, 2008, p. 170).

Em resposta a Bernecker, Breyer e Greco (2008, p. 177) dividem o caso da clarividência em três variações para demonstrar a diferença que o confiabilismo do agente propõe.

Caso 5 – Variações da Clarividência

5.1. Norman compartilha nossas contraevidências contra a clarividência e nossas disposições a respeito de tais contraevidências.

5.2. Norman não compartilha nem nossas contraevidências contra a clarividência nem nossas disposições a respeito a tais contraevidências, quando as mesmas surgem. Mais ainda, a sua disposição para formar crenças com base na clarividência, incluindo suas disposições para sobrescrever as contraevidências quando elas surgem, são bem integradas com outras disposições cognitivas de Norman.

5.3. Norman não compartilha nem nossas contraevidências contra a clarividência nem nossas disposições a respeito a tais contraevidências, quando as mesmas surgem. Mais ainda, a sua disposição para formar crenças com base na

clarividência não são bem integradas com outras disposições cognitivas de Norman.

No caso 5.1, parece claro que Norman não sabe e este não parece ser um caso problemático. A diferença entre os casos 5.2 e 5.3 é justamente a integração cognitiva. No caso 5.2 Norman possui um sistema cognitivo diferente do nosso, mas sua clarividência, segundo Breyer e Greco, pode ser comparável com nossa percepção visual, pois está bem integrada com as outras disposições cognitivas e é confiável. Portanto, não há razão para se negar conhecimento a Norman em 5.2. (Breyer e Greco, 2008, p. 178). Entretanto, o mesmo não se pode dizer sobre o caso 5.3, onde a clarividência se comporta mais como um sistema cognitivo intrusivo, tais como os pensamentos obsessivos de alguém que possui transtorno obsessivo-compulsivo. A noção de integração cognitiva, dizem Breyer e Greco:

[...] foi invocada para explicar o caráter cognitivo: uma disposição cognitiva conta como parte do caráter cognitivo de S, argumentamos, somente se estiver suficientemente integrada a outras disposições cognitivas de S. As noções de integração e caráter estão intimamente relacionadas a uma terceira noção - o da propriedade de crença. Assim, as noções de caráter e integração ajudaram a explicar [...] o que significa uma crença surgir a partir do agente e não a partir de um mecanismo subpessoal. (Breyer e Greco, 2008, p. 178)

A noção de integração cognitiva reforça o foco do confiabilismo do agente para as noções com foco no agente, como a noção de caráter cognitivo e a noção da posse de uma crença (*belief ownership*). Posse aqui entendida não no sentido de que aquela crença é do agente porque está armazenada em sua memória, mas num sentido de autonomia e responsabilidade moral, pois a crença *pertence* ao agente porque foi gerada através de processos cognitivos integrados adequadamente ao caráter do agente. Dessa forma é possível compreender quando um agente sabe porque

usou suas disposições cognitivas ou quando não sabe porque o processo de formação de crença não faz parte do caráter cognitivo do agente.

Entretanto, o confiabilismo do agente ainda não parece ser capaz de explicar todos os casos estilo-Gettier adequadamente. Um exemplo de caso estilo-Gettier que oferece dificuldades ao confiabilismo do agente é o caso criado por Chisholm (1989, p. 93):

Caso 6 – Ovelha no Campo

Roddy acredita que existe uma ovelha no campo e ela o faz sob certas condições, condições tais que, quando ocorrem, se Roddy acredita que existe uma ovelha no campo, então é evidente para ele que existe uma ovelha no campo. Roddy, entretanto, confundiu um cachorro com uma ovelha, sendo que o que ele vê não é uma ovelha. Porém, acontece que existe uma ovelha em outra parte do campo. Portanto, a proposição de que há uma ovelha no campo será uma proposição verdadeira e evidente e também será uma proposição aceita por ele.

É por apenas uma questão de sorte que a crença é verdadeira, apesar do fato de que sua crença foi formada por um processo confiável, sua visão, que funciona normalmente em condições adequadas, que foram as condições do caso em questão e que é um processo cognitivo estável e adequadamente integrado ao caráter cognitivo do agente. Mas não parece ser o suficiente para que neste caso possamos atribuir conhecimento a Roddy. Claro, um defensor do confiabilismo do agente poderia simplesmente aceitar que Roddy sabe, apesar do fator sorte que é predominante neste caso. Mas como casos estilo-Gettier possuem uma estrutura (cf. nota 2) que pode ser utilizada para criar uma variedade de casos semelhantes, aceitar que Roddy sabe é aceitar também os inúmeros outros casos que seguem a mesma estrutura como casos em que o agente sabe apesar de que de fato, apenas creem

verdadeiramente por sorte. Portanto, uma alternativa é encarar o desafio Gettier e buscar novas condições para a definição de conhecimento ou uma nova análise de conhecimento que proteja o conhecimento da sorte epistêmica. Uma solução recente que se propõe a atingir este objetivo é a Epistemologia das Virtudes¹³.

1.2. Virtudes Epistêmicas

A Epistemologia das Virtudes (EV) é uma teoria sobre o conhecimento que historicamente tem sua origem iniciada, ao menos em sua forma contemporânea, com Ernest Sosa. Em seu artigo seminal “The Raft and the Pyramid: Coherence versus Foundations in the Theory of Knowledge” (1980), Sosa está preocupado em confrontar duas teorias da justificação, o fundacionalismo e o coerentismo, afim de mostrar que apesar de, em sua opinião, o fundacionalismo possuir melhores respostas do que o coerentismo, ainda assim possui alguns problemas que precisam ser solucionados. Por exemplo, o fundacionalismo diz que crenças verdadeiras originadas na memória, percepção e razão são conhecimento, porém, não explica uma razão para a existência desta lista. Sosa oferece então como exemplo a ideia de que é possível atribuir conhecimento a seres extraterrestres com sistemas sensoriais diferentes de nós. Sosa então pergunta: “This is no doubt an exotic notion, but even so it still seems conceivable. [...] Would it not be preferable to formulate more abstract principles that can cover both human and extraterrestrial foundations?” (Sosa, 1980, p. 22)

Assim, tendo como influência o confiabilismo e teorias em ética, Sosa formula a ideia de que conhecimento deve ser crenças verdadeiras formadas por virtudes intelectuais. As virtudes intelectuais seriam disposições estáveis, confiáveis, habilidades

¹³ Como veremos adiante, a Epistemologia das Virtudes não aceita que em casos semelhantes ao da ovelha no campo, o agente tenha conhecimento.

capazes de alcançar de forma confiável algum bem intelectual, ou seja, a verdade da crença. Para Sosa, “virtudes intelectuais”, “disposições”, “competências cognitivas”, “habilidades cognitivas” passam a ser termos que são usados como sinônimos. Apesar de ter surgido a partir de Sosa (1980), é possível afirmar que as teorias confiabilistas podem ser consideradas, de certo modo (talvez de forma moderada) como epistemologias das virtudes, por conta do tratamento que dão aos processos intelectuais como a memória e a dedução como processos formadores de crença verdadeira¹⁴. Da mesma forma, o confiabilismo do agente também pode ser considerado como uma epistemologia da virtude moderada, entretanto, como será visto à frente, Greco irá incorporar aspectos mais centrados nas habilidades cognitivas e responsabilidade do agente, de modo que para o nosso interesse, não consideraremos as teorias confiabilistas como epistemologias da virtude¹⁵.

Em geral, o que a maioria dos programas de trabalho em EV compartilham entre si é o fato de que a epistemologia é uma disciplina normativa (num sentido amplo que inclui valores e deveres além das normas e regras) e que agentes e comunidades intelectuais são a fonte primária de valor epistêmico e também o foco principal de uma avaliação epistêmica (Greco & Turri, 2013).

Como uma disciplina normativa, entende-se que a EV procura focar na compreensão de valores e normas epistêmicas. O problema do valor do conhecimento, originalmente formulado por Platão¹⁶,

¹⁴ Goldman passa a assumir o rótulo de epistemologia das virtudes em trabalhos mais recentes: “Minha proposta tem a mesma ideia central da abordagem de virtudes intelectuais de Ernest Sosa, mas incorpora algumas características distintivas que melhoram suas perspectivas.” (Goldman, 1992, p.274)

¹⁵ Historicamente, o confiabilismo do agente de Greco surge em 1999, enquanto que a epistemologia das virtudes de Sosa em 1980. Entretanto, como nesta exposição o foco é nos problemas estilo-gettier e como não considero aqui o confiabilismo do agente como epistemologia das virtudes, na ordem da exposição decidi por expor antes o confiabilismo do agente que posteriormente evoluirá para a versão da epistemologia das virtudes de Greco. Assim sendo, vale notar que a EV não é uma resposta direta aos problemas do confiabilismo, visto que nasceu em outro debate com Sosa, mas que posteriormente foi utilizada como resposta aos problemas do confiabilismo e ao problema do valor.

¹⁶ Uma análise mais detalhada do problema do valor e da solução proposta pela epistemologia das virtudes será realizada no capítulo três.

voltou com força por conta da abordagem da EV, a ponto de ser sugerido estar ocorrendo uma “virada do valor” (*value turn*), ou seja, uma epistemologia focada no valor (*value-driven epistemology*) (Riggs, 2006; Pritchard, 2007a). Mas, diferentemente da interpretação comumente feita do problema do valor, a questão sobre o valor não recai apenas sobre o conceito de conhecimento, mas também sobre outros conceitos epistêmicos como entendimento, humildade intelectual e todos os demais conceitos que podem ser entendidos como virtudes epistêmicas (Greco & Turri, 2013).

Ao colocar o agente e comunidades epistêmicas como peças centrais da pesquisa epistemológica, a EV também modifica, ou ao menos oferece alternativas, à metodologia tradicional da análise epistêmica. Por exemplo:

Um evidencialista pode definir uma crença epistemicamente justificada como aquela que é apoiada pela evidência, e então definir evidência de um modo que seja inteiramente abstrato das propriedades da pessoa. Em tal abordagem, seria natural entender as virtudes intelectuais como disposições para acreditar de acordo com a evidência (que, novamente, é definida independentemente, sem mencionar as virtudes). Um epistemólogo da virtude inverteria a ordem da análise, definindo a crença justificada como aquela que manifesta a virtude intelectual e a evidência em termos de virtude intelectual (Greco & Turri, 2013).

Apesar de que a maioria dos programas de pesquisa em EV compartilham características em comum, como a ideia de ser uma disciplina normativa e uma epistemologia mais centrada no agente do que em conceitos como crença e justificação, a abordagem ou entendimento que cada um dos programas possui sobre o que são virtudes intelectuais e sobre quais perguntas são as mais relevantes a epistemologia divergem bastante.

Atualmente pode-se dividir a EV em dois grandes grupos: os confiabilistas da virtude (*virtue reliabilists*) e os responsabilistas da

virtude (*virtue responsibilists*)¹⁷. Essa distinção basicamente é feita pela forma como cada um dos grupos entende a noção de virtude intelectual.

Os confiabilistas da virtude¹⁸ entendem as virtudes intelectuais como aquelas que são faculdades cognitivas confiáveis integradas apropriadamente ao caráter cognitivo do agente, como a memória, a visão, percepção, etc. De certo modo, pode-se até considerar o confiabilismo de processo uma forma de epistemologia das virtudes mais modesta ou fraca, pois levava em consideração a confiabilidade destes processos, apesar de não focar no fato da integração entre os processos e o caráter cognitivo do agente. Já os responsabilistas da virtude¹⁹ compreendem o conceito de virtudes intelectuais aquelas mais relacionadas aos traços do caráter de um agente, como coragem intelectual, mente aberta, honestidade intelectual, humildade intelectual, atenção intelectual e outras²⁰.

1.2.1. Virtudes e Sorte Epistêmica

Os casos estilo-Gettier deixaram explícitos que o conceito de conhecimento é incompatível com a sorte epistêmica. Uma das soluções propostas foi centrar a análise do conhecimento no agente. Assim, o confiabilismo de agente define que S sabe que *p* apenas nos casos em que a crença verdadeira de que *p* for resultado de disposições estáveis e confiáveis que fazem parte do caráter cognitivo de S. Entretanto, ainda assim esta definição não impede casos de sorte epistêmica, como o caso da ovelha no campo, em que temos um agente que tem uma crença produzida por um processo estável e adequadamente integrado a seu caráter

¹⁷ Essa terminologia foi proposta inicialmente por Axtell (1997).

¹⁸ Como por exemplo, Sosa (2011) e Greco (2010).

¹⁹ Como por exemplo Zagzebski (1996; 2009), Code (1987) e Baehr (2010).

²⁰ O foco deste livro é a epistemologia das virtudes em sua versão confiabilista e por isso, não serão analisadas as formulações e respostas das epistemologias da virtude em suas versões responsabilistas.

cognitivo e, entretanto, a crença só é verdadeira por uma questão de sorte. A Epistemologia das Virtudes visa adicionar mais um elemento para que problemas como o da ovelha no campo sejam dissolvidos.

O diagnóstico ao caso da ovelha é que o agente, Roddy, possui uma crença que é verdadeira por pura sorte, apesar do fato de que a sua crença tenha sido fruto de um processo cognitivo confiável e integrado a seu caráter. Existe ainda uma lacuna entre a verdade da crença e o processo formador da crença, ou seja, a crença não é verdadeira porque foi produzida por um processo confiável. Não há uma relação direta entre a verdade da crença e a confiabilidade da disposição cognitiva. É esta relação direta o elemento que passa a ser central na EV:

Então, o que estamos fazendo quando atribuímos conhecimento a alguém? Claramente, podemos estar fazendo inúmeras coisas. Mas uma das funções centrais das atribuições de conhecimento é dar crédito à crença verdadeira. Quando dizemos que S sabe que *p*, sugerimos que não é apenas um acidente que S acredita na verdade em relação a *p*. Pelo contrário, queremos dizer que S acerta em respeito a *p* porque S raciocinou de maneira apropriada, ou percebeu as coisas com precisão, ou lembrou-se bem das coisas, etc. Queremos dizer que acertar isso pode ser atribuído às habilidades do próprio S, ao invés de sorte, ou fruto do acaso, ou qualquer outra coisa. (Greco, 2003b, p.116)

Ou seja, dizemos que o sujeito passa a ter conhecimento *porque* ele usou suas capacidades cognitivas de forma apropriada. Foi por conta desta habilidade cognitiva do sujeito que ele formou suas crenças verdadeiras. Por isso que no caso da ovelha no campo não dizemos que Roddy sabe, afinal, ele não formou a crença verdadeira por causa do uso apropriado de suas capacidades cognitivas. Não há uma relação de sucesso entre o bom uso das capacidades cognitivas e a crença verdadeira e, se o que fazemos quando atribuímos conhecimento é creditar ao sujeito o sucesso

pelo uso apropriado de suas habilidades cognitivas, então consequentemente não atribuímos a Roddy conhecimento.

A EV também tem sido defendida por outros filósofos, como por exemplo Sosa:

Conhecimento é crença verdadeira fruto da virtude intelectual, crença que resulta correta por conta da virtude e não apenas por coincidência. (Sosa, 1991, p.277)

E Riggs:

[Em casos de conhecimento] a pessoa deriva crédito epistêmico... que não seria devida se tivesse apenas acidentalmente encontrado uma crença verdadeira... A diferença... aqui está a variação para a qual as habilidades e poderes de uma pessoa são causalmente responsáveis pelo resultado, acreditando realmente nisso. (Riggs, 2002, pp. 93-94)

Dessa forma, o que a EV sugere é que são as habilidades cognitivas do agente que garantem que a crença é verdadeira, em casos de conhecimento. Isso não significa, entretanto, que tais habilidades cognitivas irão sempre garantir a produção de crenças verdadeiras. O fato delas serem processos confiáveis e estáveis não os tornam processos infalíveis. É possível que um agente tenha uma visão em perfeito funcionamento, mas pelo fato de ter sido drogado por outras pessoas, ele passe a alucinar. Ou mesmo uma pessoa no deserto, depois de muito tempo andando sob o sol escaldante, pode passar a alucinar e enxergar coisas que não existem. Neste caso, a visão estaria produzindo crenças falsas, mas não deixaria de ser uma habilidade cognitiva confiável, sob as condições adequadas.

De forma geral, podemos resumir a Epistemologia das Virtudes da seguinte forma:

EV: S sabe que p se e somente se a crença é verdadeira porque é fruto de uma habilidade cognitiva.

Em outras palavras, o conhecimento é um tipo de sucesso, o sucesso alcançado por causa das habilidades cognitivas. Ou seja, o conhecimento é uma realização bem-sucedida por causa das habilidades cognitivas. Por exemplo, um jogador de boliche possui suas habilidades de jogador de boliche. E quando suas habilidades são confiáveis, em geral ele consegue fazer o *strike* com mais frequência. O *strike*, que é o objetivo final de suas habilidades, é a realização bem-sucedida de suas habilidades como jogador de boliche. É o sucesso por causa de suas habilidades como jogador de boliche. Para a EV, o conhecimento pode ser compreendido da mesma maneira. É um tipo de sucesso, um tipo de competência realizada pelo agente através de suas habilidades cognitivas.

A proposta da EV oferece diversas vantagens explicativas sobre as outras teorias em epistemologia utilizando uma solução simples e elegante. A EV protege a noção de conhecimento da sorte epistêmica, pois como a crença é verdadeira *porque* formada por uma habilidade cognitiva confiável, não há espaço para a sorte, solucionando assim casos no estilo-Gettier²¹. Dessa forma, a intuição de que a noção de conhecimento é incompatível com a sorte está protegida sem a necessidade da adição de novos critérios.

A EV também explica bem a intuição de que o conhecimento é algo que diz respeito ao agente epistêmico, e não apenas algo que acontece por conta de um mero processo formador de crença. Sobre isto, Zagzebski escreve que:

Conhecimento não é apenas algo que nos acontece, mas é algo pelo qual contribuímos através de nossos próprios esforços e habilidades, e isso nos leva, pelo menos em alguns estados de ânimo, a pensar em nós mesmos como tendo responsabilidade por tê-los ou não tê-los. [...] Nós reivindicamos nossos supostos estados de

²¹ Como veremos adiante, uma das críticas à epistemologia das virtudes é que a mesma só protege a noção de conhecimento de um tipo de sorte epistêmica, mas não todos.

conhecimento como nossos e recebemos o crédito ou o descrédito por eles, assim como reivindicamos nossas ações como sendo nossas e recebemos elogios ou culpa por elas. (Zagzebski, 1996, p.261)

Conhecimento é algo que diz respeito a nós, é algo que merecemos crédito por termos, é algo que atribuímos crédito a quem tem, pois não é fruto de crenças ou processos irracionais ou sorte. Possuir conhecimento envolve de algum modo possuir certa competência e certas características do caráter cognitivo devem estar em ordem além do fato do agente ter que ser responsável e cuidadoso para que possa ter conhecimento atribuído a ele. Estas intuições são bem acomodadas pela proposta da EV.

Outra vantagem explicativa importante para a EV é o fato de poder explicar de forma simples porque a noção de conhecimento ocupa um lugar especial dentre as nossas noções epistêmicas, ou seja, porque valorizamos mais o conhecimento do que a mera opinião, o acerto pela sorte ou a mera crença. Ora, nós naturalmente damos um valor diferenciado a realizações que ocorrem através de habilidades, por exemplo. Damos medalhas de ouro ao primeiro lugar de uma competição esportiva, como um prêmio, uma demonstração pública de que aquela realização possui um grande valor. Uma forma de explicitar a forma como valorizamos estes tipos de realizações é imaginar dois grandes atletas de alto rendimento, ambos convocados para as Olimpíadas²². Entretanto, um deles, Martin, fica doente e não pode ir, enquanto o outro, Maude, ganha a medalha de ouro. Agora imaginem que Martin encontra uma medalha de ouro que foi perdida em algum lugar no centro olímpico e guarda para si. A medalha encontrada não foi fruto de uma realização, não foi um sucesso alcançado por uma habilidade, ao contrário da medalha que Maude recebeu. Sabendo desta situação, não atribuímos o mesmo valor à medalha de Martin que atribuímos à medalha de Maude.

²² Exemplo retirado de Riggs (2002, p. 88).

Se valorizamos conquistas, realizações, e conhecimento é uma realização porque é um sucesso obtido através de habilidades cognitivas, então conhecimento é uma noção epistêmica que possui mais valor do que uma mera crença que é verdadeira por causa da sorte, visto que valorizamos, da mesma forma, as conquistas que são fruto de outras habilidades em oposição a realizações por sorte ou acaso. Assim, a noção epistêmica de conhecimento passa a ter um valor maior em relação às outras noções epistêmicas justamente porque, diferente das demais noções, conhecimento é uma realização, é uma competência, é um tipo de sucesso obtido por causa das habilidades cognitivas. Desse modo, temos uma explicação igualmente elegante à intuição de que a noção de conhecimento possui algum valor²³.

A EV também se adequa com facilidade à ideia proposta por Edward Craig (1990) sobre a genealogia do conceito de conhecimento, onde a noção do conhecimento é uma noção epistêmica que tem como função ser um indicador de boas fontes de informação e de bons informantes. Seres sociais como nós precisamos identificar e avaliar as fontes de informação e os bons informantes em nossa sociedade, para que possamos agir da melhor maneira possível. E de acordo com Craig:

[...] pode-se presumir que qualquer comunidade tem interesse em avaliar fontes de informação; e em conexão com esse interesse, certos conceitos estarão em uso. [...] o conceito de conhecimento é um deles. Em poucas palavras, o conceito de conhecimento é usado para identificar fontes de informação aprovadas. (Craig, 1990, p. 11)

A EV diz que o conhecimento é um tipo de sucesso, é uma competência, uma realização epistêmica. Ora, sendo assim, quando atribuímos conhecimento a alguém, o que estamos fazendo é reconhecer a competência epistêmica da pessoa, reconhecer que

²³ O capítulo três deste livro será dedicado ao problema do valor, onde analisarei com mais detalhe as críticas, os contra-argumentos, e as respostas que a EV dá aos contra-argumentos oferecidos.

ela é uma boa fonte de informação e uma boa informante, visto que a informação que ela possui é verdadeira *por causa* de sua competência epistêmica.

Se a epistemologia das virtudes está correta, então além de solucionar problemas centrais da epistemologia, ela também oferece diversas vantagens explicativas²⁴ em relação às teorias alternativas. Duas versões da epistemologia das virtudes têm sido bastante influentes nos últimos anos: A EV de Sosa e a EV de Greco. Nas próximas sessões analisarei mais detalhadamente cada uma destas versões para em seguida comparar como elas solucionam alguns dos problemas que surgem para a EV.

1.2.2. Conhecimento e Aptidão

Para Sosa, conceitos epistêmicos como crença e conhecimento são tipos de performance, mas um tipo especial, que se encontra no nível humano. É possível dizer, por exemplo, que um termômetro tem uma boa performance quando está funcionando adequadamente. Ou que um carro de corrida tem tido boas performances em suas últimas corridas, pois tem funcionado bem e dado poucos defeitos. Todos estes objetos podem ter suas performances medidas, analisando quantas vezes eles têm atingido o objetivo esperado ou quão próximo daqueles objetivos eles têm chegado.

Para exemplificar a diferença entre a performance humana e a mera performance como as descritas acima, Sosa faz uma analogia com um arqueiro. Quando um arqueiro utiliza seu arco e flecha para realizar um disparo, podemos avaliar este disparo sob três aspectos: (1) avaliamos o quão *acurado* é o disparo, ou seja, se o disparo cumpre bem seu objetivo de acertar ou não o alvo, ou de

²⁴ Além das vantagens apresentadas defenderei também neste livro que a EV consegue explicar de forma adequada problemas epistêmicos que surgem quando consideramos a distinção entre dois tipos aparentemente distintos de conhecimento, como saber-como e saber-que (ver capítulo dois) e também os problemas que surgem no debate sobre a noção de entendimento (ver capítulo quatro).

chegar o mais próximo possível ao alvo; (2) podemos avaliar também se o disparo foi um bom disparo no sentido de manifestar as *habilidades* do arqueiro; (3) e por fim, podemos também analisar se o disparo foi *apto*, ou seja, se o disparo é acurado *porque* é hábil, se ele cumpriu seu objetivo *por causa* da habilidade do arqueiro. Um bom arqueiro poderia ter efetuado um disparo, mas durante o trajeto da flecha em direção ao alvo, ventos fortes o suficiente para desviar o percurso da flecha o fazem mas por sorte acabam colocando a flecha novamente em direção ao alvo. Neste caso a flecha atingiu seu objetivo, foi um disparo acurado, e o arqueiro foi hábil no disparo, pois em condições normais ele atingiria o alvo, entretanto, o disparo não foi apto visto que a flecha não atingiu o alvo *por causa* da habilidade do arqueiro e sim por causa de fortes ventos (Sosa, 2007, p.22).

Esta estrutura de avaliação tripla de Sosa é a estrutura AAA²⁵: acurácia, habilidade e aptidão (Sosa, 2007, p.22). Esta estrutura explica a natureza do conhecimento, visto que crenças também são um tipo de performance: quando acurada, elas atingem seu objetivo, ou seja, a verdade; a habilidade é a manifestação da competência, da virtude epistêmica do agente ao formar a crença; e a crença é apta quando ela é acurada (verdadeira) *por causa* da competência epistêmica do agente. Voltemos ao caso Roddy: ele forma a crença de que existe uma ovelha no pasto, e esta crença é acurada. Esta crença também reflete a competência do agente, visto que foi formada através da habilidade cognitiva do sujeito. Entretanto, esta crença não é apta, pois ela não é acurada porque competente, sendo assim, não é tida como conhecimento.

Sosa distingue então dois tipos de conhecimento: o *conhecimento animal* e o *conhecimento reflexivo*. O conhecimento animal é a crença que é apta, ou seja, é a crença que é verdadeira por causa da competência epistêmica do agente. Já o conhecimento

²⁵ Sigla em inglês para: Accuracy, Adroitness e Aptness.

reflexivo é um nível mais elevado de conhecimento: é a crença que é apta e que o sujeito acredita, de maneira apta, que é uma crença apta. Para Sosa, estas são as ideias centrais de sua EV (Sosa, 2007, p.24):

- a) Conhecimento implica crença;
- b) Conhecimento “animal” é uma crença apta *sem* exigir crença apta *defensável*, isto é, crença apta que o sujeito de maneira apta, acredite ser apta, e cuja aptidão o sujeito pode por isso defender contra dúvidas céticas relevantes;
- c) Conhecimento “reflexivo” exige não apenas crença apta, mas *também* crença apta *defensável*.

A distinção entre conhecimento animal e reflexivo pode ser melhor explorada no exemplo do caleidoscópio. Imagine um sujeito S que vê uma superfície que parece vermelha, em condições normais. Porém, esta superfície é uma superfície de caleidoscópio, controlada por um operador que determina a luz ambiente e a cor da superfície. Ele poderia então facilmente disponibilizar para S uma das duas combinações: luz branca com superfície vermelha e luz vermelha com superfície branca. Quando S vê a superfície e forma a crença de que ela é vermelha, ele está vendo de fato uma superfície vermelha sob a luz branca. Entretanto, diz Sosa, falta a S conhecimento reflexivo, “visto que isto requer a crença apta de que ele acredite de maneira apta que a superfície é vermelha” (Sosa, 2007, p. 32). O conhecimento de S neste caso é apenas conhecimento animal, é apenas uma crença apta *simpliciter*.

Por que, mesmo sendo uma crença verdadeira formada por causa da percepção, é apenas conhecimento animal? Supondo uma condição normal, diferente da do caleidoscópio, o sujeito ele enxerga, sob condições normais do dia a dia, uma superfície vermelha. Ele forma esta crença apta, pois é uma crença que é o exercício de uma competência. Esta competência é uma competência padrão, pois o sujeito sabe que sob condições normais de luz, na ausência de qualquer interferência que possa prejudicar

ou enganar sua visão, essa competência é capaz de formar crenças aptas. O sujeito então acredita corretamente que a sua crença é apta porque formada por essa competência. Assim, Sosa diz que deve-se ser atribuído à competência não somente a existência da crença, mas também sua correção:

Princípio de Correção C: Para qualquer crença correta de que *p*, a correção dessa crença é atribuível a uma competência somente se deriva do exercício dessa competência em condições apropriadas para o seu exercício, e que o exercício nestas condições não teria facilmente gerado uma crença falsa. (Sosa, 2007, p.33)

Então dado este princípio de correção C, podemos notar que no caso do caleidoscópio, por causa do operador, a crença poderia ser facilmente falsa e, por isso, o sujeito S não possui uma crença apta de que ele acredita de maneira apta que a superfície seja vermelha, visto que não se pode dizer, de acordo com o princípio C, que ele acredita de maneira apta que a crença de que a superfície é vermelha é atribuível à sua competência relevante. Assim, S possui conhecimento animal, pois ele vê adequadamente e forma a crença de que a superfície é vermelha por causa de sua habilidade, sendo então uma crença apta. Mas não possui conhecimento reflexivo porque o operador “impede a aptidão de nossa confiança implícita de que nossa crença perceptiva é apta” (Sosa, 2007, p. 36). Essa explicação, segundo Sosa, está de acordo com a nossa intuição para casos como este, em que temos a impressão de que o agente de algum modo falha (Sosa, 2007, p.109). O que ocorre é que ele não possui conhecimento reflexivo, apesar de possuir conhecimento animal.

Além do conhecimento animal e reflexivo, Sosa parece oferecer um terceiro “nível” de conhecimento, mais completo e mais apto do que o conhecimento reflexivo, que seria o “saber completamente bem” (*knowing full well*). Este conceito surge quando Sosa discute o problema da suspensão de juízo, visto que, de certo modo, suspender juízo é também uma performance epistêmica, porém não uma

performance que produz conhecimento. Sosa volta a usar a metáfora do arqueiro, porém neste caso, o arqueiro é um caçador. Ao invés de ter que atirar, o caçador precisa avaliar se o alvo está perto, se a chance de sucesso é maior do que a chance de fracasso, e muitas vezes o caçador decide abster-se do disparo. E “abster-se possui um objetivo próprio: a saber, evitar o fracasso” (Sosa, 2011, p.6). E o ato de abster-se é uma performance apta, pois “abster-se é, afinal, uma performance com objetivo próprio, e isso atinge o seu objetivo, sendo que ao fazê-lo, manifesta um tipo de competência” (Sosa, 2011, p. 6).

Uma performance pode então ser apta, como já vimos, e também “meta-apta”. A meta-aptidão de uma performance vai depender da avaliação do agente quanto a riscos, probabilidade de sucesso, de falha, dentre outras avaliações relevantes para o sucesso ou fracasso da performance. A aptidão e meta-aptidão são noções independentes: uma performance pode ser apta sem ser meta-apta e meta-apta sem ser apta. Por exemplo, um caçador pode ter uma excelente avaliação sobre o disparo, calculando a chance de sucesso, decidindo realizar o disparo, mas falhar no disparo. Então o disparo é meta-apto, entretanto, não apto visto que não foi acurado. E ao mesmo tempo, o caçador pode ser irresponsável, gosta de arriscar irresponsavelmente, encontra-se levemente bêbado e sob uma leve chuva e decide realizar um disparo. No momento do disparo a chuva e o vento cessam e ele atinge o seu nível de competência normal ao realizar o disparo: o disparo é apto, pois acurado e por causa da habilidade, porém, não é meta-apto.

Sosa coloca esta distinção da seguinte forma:

Um disparo é apto se o sucesso que alcança, atingir o alvo, manifestar a competência de primeira ordem do agente, sua habilidosa pontaria.

Um tiro é meta-apto se for bem selecionado: isto é, se assumir o risco apropriado e, ao fazê-lo, manifestar a competência do agente para seleção de alvo e tiro. (Sosa, 2011, p. 8)

Uma performance pode ser então, “completamente apta”, ou seja, apta *porque* meta-apta. Se o caçador está sóbrio, mas sob um leve temporal, avalia os riscos de um disparo adequadamente, realiza o disparo e acerta o alvo, então seu disparo é apto, visto que foi acurado por causa de sua habilidade; é meta-apto, visto que foi uma avaliação adequada dos riscos e sucesso; e completamente apto, visto que o disparo foi “apto de um modo que manifesta a meta-aptidão” (Sosa, 2011, p.10). Assim:

[uma] performance é completamente apta apenas se a sua aptidão de primeira ordem deriva suficientemente da avaliação do agente, embora implícita, de suas chances de sucesso (e, correlativamente, do risco de fracasso). (Sosa, 2011, p.11)

Como as noções epistêmicas são igualmente performances, então elas podem ser avaliadas da mesma maneira: conhecimento animal é a crença apta de primeira-ordem; conhecimento reflexivo é conhecimento animal endossado aptamente pelo sujeito; e por fim, saber completamente bem (*knowing full well*) requer que o sujeito tenha, além de conhecimento animal e reflexivo, que ele saiba com aptidão completa (que a performance seja completamente apta. Assim, temos em Sosa os seguintes níveis de normatividade epistêmica:

A crença apta, conhecimento animal, é melhor que a crença que alcança seu objetivo, ser verdadeira, sem ser apta. A crença apropriadamente apta, conhecimento reflexivo, é melhor do que mera crença apta ou conhecimento animal, especialmente quando o conhecimento reflexivo ajuda a guiar a crença de primeira ordem para que ela seja apta. Nesse caso, a crença é completamente apta, e o sujeito sabe completamente bem. (Sosa, 2011, p.13)

Estes níveis de conhecimento explicam, segundo Sosa, casos estilo-Gettier, casos em que o agente realiza uma performance com sucesso, mas ainda assim temos a intuição de que de algum modo

o agente falha (como no caso do caleidoscópio) e também casos de suspensão de juízo como casos de performance epistêmica. Mais à frente analisaremos com mais detalhes como Sosa responde alguns destes casos e também críticas relativas à EV. Porém, antes disso, vejamos outro modelo de EV similar à EV de Sosa, a saber, a de John Greco.

1.2.3. Greco – Do crédito às Virtudes

Para Greco, o ponto de partida para uma análise do conhecimento adequada que possa resolver os problemas que surgem na epistemologia não é a questão sobre o que é o conhecimento, mas sim a questão: “O que estamos fazendo quando dizemos que alguém sabe”? (Greco, 2003b, p.116). E uma das respostas a esta pergunta é, segundo Greco, atribuir crédito por chegar à crença verdadeira. Para se aprofundar neste caminho em sua análise, Greco usa a discussão de Joel Feinberg sobre culpa moral²⁶. De acordo com a análise de Feinberg, quando culpamos alguém pelo fato de *X* ter ocorrido, estamos implicando que a pessoa possui um papel importante na explicação causal do porquê *X* ocorreu. Greco resume a análise de culpabilidade moral da seguinte maneira:

A pessoa *S* é moralmente culpada pela ação *A* somente se: (a) *A* é uma ação moralmente falha; (b) *A* pode ser atribuído a *S*; e (c) *A* revela o caráter moral falho de *S*. (Greco, 2003b, p. 120).

Para Greco, tanto as cláusulas (b) e (c), que são atribuição de culpa, envolvem explicações causais. Ele sugere que a cláusula (c) seja reescrita como:

²⁶ Em nota de rodapé, Greco afirma que a sua interpretação de Feinberg (1970) é uma espécie de reconstrução, onde ele refaz de modo que possa se adequar à sua ideia de atribuição de conhecimento em epistemologia.

(c') S fez A porque S possui um caráter moral falho. (Greco, 2003b, p. 120)

Assim, esta teoria de atribuição de culpa moral revela que nós em geral incluímos o caráter dos agentes nas explicações do comportamento humano. E, às vezes, “queremos dizer que o caráter é particularmente saliente – isto é, é uma parte importante, talvez a parte mais importante, na história por trás das razões que fizeram a pessoa agir como agiu” (Greco, 2003b, p. 121). A partir deste entendimento sobre culpabilidade moral, Greco afirma que esta tese pode ser ampliada de duas maneiras: (1) a contrapartida de se culpar alguém por alguma ação é dar crédito por uma ação, ou seja, mesmo na teoria moral, podemos dar um crédito negativo, culpando a pessoa, ou positivo, louvando e enaltecendo a pessoa pela sua ação; e (2) existem outros tipos de créditos além dos morais, como quando damos créditos a atletas por conta de suas realizações através de suas habilidades. Sendo assim, Greco assume que é possível utilizar o mesmo raciocínio para responder à pergunta sobre o que estamos fazendo quando atribuímos conhecimento a alguém.

Aplicando a ideia de atribuição de crédito à uma tese de atribuição intelectual de crédito, obtém-se o seguinte:

S merece crédito intelectual por acreditar na verdade a respeito de p somente se

- a. acreditar na verdade a respeito de p possui valor intelectual,
- b. acreditar na verdade a respeito de p pode ser atribuído a S, e
- c. acreditar na verdade a respeito de p revela o confiável caráter cognitivo de S.

Alternativamente: O caráter cognitivo confiável de S é uma parte importante e necessária ao conjunto total de fatores causais que dão origem à S acreditar na verdade a respeito de p.

Assim:

S sabe que p somente se acreditar na verdade a respeito de p revela o caráter cognitivo confiável de S. Alternativamente: somente se o caráter cognitivo confiável de S é uma parte importante e necessária do conjunto total de fatores causais que dão origem à S acreditar na verdade a respeito de p. (Greco, 2003b, p.123)

A partir deste ponto, Greco desenvolve a ideia de que conhecimento é uma instância de um tipo normativo mais geral, a saber, sucesso através da habilidade, de modo que o conhecimento é um tipo de sucesso a partir de certas habilidades. Greco então define sua tese de conhecimento como sucesso por uma habilidade (*knowledge as success from ability* – KSA) como:

KSA – S sabe que p se e somente se S acredita na verdade (a respeito de p) porque a crença de S que p foi produzida por uma habilidade intelectual. (Greco, 2010, p.71)

Assim como em Sosa, o que é relevante no esquema acima é o termo “porque”. Tanto para Sosa como para Greco, o papel do termo “*porque*” em “verdadeiro *porque* competente” ou “verdadeiro *porque* produzido por habilidade” é o de atribuição: “em casos de conhecimento, o sucesso de S é atribuível às habilidades de S, o que é o mesmo que dizer que é atribuível à S” (Greco, 2012, p.1). É importante notar que tipo de atribuição é feita ao agente, pois pode-se entender que esta atribuição é uma atribuição de crédito no sentido moral positivo, isto é, no sentido de enaltecer ou louvar a ação do sujeito quando obtém conhecimento por causa de seu sucesso e competência. No caso de Greco, e também Sosa, a atribuição significa dizer que a crença é verdadeira porque é creditável ao fato do agente ter exercido suas habilidades cognitivas, ou seja, por causa do exercício de suas habilidades, produziu a crença verdadeira. Não é uma atribuição moral, mas uma atribuição de sucesso num nível de “excelência pessoal” (Greco, 2012, p.2).

Como dito anteriormente, a Epistemologia das Virtudes tem como proposta solucionar alguns problemas centrais à epistemologia, como responder a pergunta sobre a natureza do conhecimento e defender o conhecimento de casos estilo Gettier. Nesta próxima seção, veremos como essas duas versões propõe soluções a casos Gettier e quais novas críticas surgem à EV.

1.3. Contra a Epistemologia das Virtudes: Habilidade sem Conhecimento

Casos estilo-Gettier são em geral casos com uma estrutura onde tudo aparentemente ocorre corretamente, mas por conta de alguma reviravolta inicial, o sujeito não deveria ter conhecimento. Entretanto, por conta da sorte, a crença do sujeito é verdadeira, sendo esta estrutura que torna casos estilo-Gettier interessantes para a epistemologia. Como visto anteriormente, o caso da ovelha no campo é um exemplo de caso estilo-Gettier. O caso abaixo, originalmente elaborado por Keith Lehrer (1965, p. 169) é outro clássico exemplo estilo-Gettier:

Caso 7 – Nogot e o Ford

S acredita, com base em excelentes razões, que seu colega de trabalho, Sr. Nogot, possui um Ford: Nogot testemunha que possui um Ford e isso é confirmado pelas observações relevantes de S. A partir disso, S infere que alguém no escritório possui um Ford. Acontece que as evidências de S são enganadoras e Nogot não possui um Ford. Porém, a reviravolta é que outra pessoa no escritório, Sr. Havit, possui um Ford, apesar de que S não possui nenhuma razão para acreditar nisto.

Para a Epistemologia das Virtudes, casos como este não é problema, pois apesar do agente possuir uma crença verdadeira e ter esta crença formada por alguma habilidade, não é o caso que

ele acredita por causa da habilidade. Utilizando a terminologia de Sosa, a crença é acurada, hábil, mas não é apta, pois não é acurada porque hábil, de modo que nem mesmo se caracterizaria como conhecimento animal. Greco também diagnostica o caso de forma semelhante:

Nos casos de Gettier, S acredita na verdade, e S acredita a partir de uma habilidade, mas S não acredita na verdade porque S acredita por causa de uma habilidade. Como eu disse acima, o "porque" [ou "por causa de"] é aqui destinado a marcar uma explicação causal. Podemos, portanto, reformular a proposta da seguinte maneira: Em casos de conhecimento, o fato de S acreditar a partir de uma habilidade intelectual explica por que S tem uma crença verdadeira. Em casos de Gettier, S acredita a partir de uma habilidade e S tem uma crença verdadeira, mas o fato de S acreditar a partir de uma habilidade não explica por que S tem uma crença verdadeira. (Greco, 2010, p. 74)

Pela simplicidade teórica e pela forma que resolve os problemas estilo-Gettier, a EV tem se tornando uma tese cada vez mais influente na epistemologia contemporânea. Entretanto, isso não significa que ela não tenha problemas centrais e sérios que precisam ser resolvidos. Pritchard (2007b;2008a;2009b) apresenta dois argumentos contra a EV: o primeiro argumento diz que as condições propostas pela EV não são suficientes para o conhecimento; o segundo argumento diz que as condições propostas pela EV não são necessárias para o conhecimento.

Em seu primeiro argumento, Pritchard (2010a, p. 28) define casos Gettier como o caso Nogot ou mesmo o da ovelha no campo como casos em que envolve um tipo de sorte chamado "Sorte de Intervenção" (*intervening luck*). Esse tipo de sorte é o que acontece entre a habilidade do agente e a verdade da crença, ou seja, o que faz com que uma crença seja verdadeira, mas não por causa da habilidade em uso. Entretanto, Pritchard defende que a EV, apesar de lidar bem com casos estilo-Gettier, não protege o conhecimento contra todos os tipos de sorte epistêmica.

Para Pritchard, conhecimento não deve ser entendido apenas como uma realização cognitiva. Segundo ele, a falha dos defensores da EV é não notar a distinção entre problemas estilo-Gettier (casos de sorte de intervenção) e problemas envolvendo a “Sorte Ambiental” (*environmental luck*) (Pritchard, 2008a, p.31). Sobre a sorte ambiental, Pritchard diz que:

O segundo tipo de sorte [...] é muito diferente, no entanto, na medida em que não "intervém" dessa maneira. Em vez disso, é de um tipo puramente "ambiental". Em vez disso, a sorte em questão diz respeito especificamente ao fato de que esse é um ambiente bastante hostil em termos de fazer um disparo bem-sucedido (seja qual for sua habilidade). (Pritchard, 2010a, p. 28)

Pritchard (2010a, p.27) usa o exemplo do arqueiro para ilustrar a diferença dos dois tipos de sorte e argumentar contra a EV:

Caso 8 – Archie, o Arqueiro

Archie possui todas as habilidades relevantes de um arqueiro e usando suas habilidades, ele dispara uma flecha e atinge o alvo. Porém, durante o percurso da flecha em direção ao alvo, uma rajada de vento move a flecha para fora do curso, o que levaria ela a não atingir o alvo. Entretanto, uma segunda rajada de vento move novamente a flecha em direção ao alvo, e ela atinge o alvo.

Caso 9 – Archie e o campo de força

Archie possui todas as habilidades relevantes de um arqueiro. Existem vários alvos disponíveis e Archie escolhe um. Usando suas habilidades, ele dispara uma flecha e atinge o alvo. O que Archie não sabia é que todos os alvos possuem um campo de força invisível que repele qualquer flecha que é disparada em sua direção, exceto o alvo escolhido por Archie.

No caso 8, o sucesso de Archie não é atribuível à suas habilidades, apesar de as mesmas estarem em ordem durante o seu disparo. A flecha atingiu o alvo porque houve a intervenção de algo externo que a fez sair e voltar ao alvo. Ou seja, as habilidades de Archie não explicam porque ele atingiu o alvo. Já no caso do campo de força, todas as habilidades estão aparentemente em ordem e suas habilidades explicam porque ele atingiu o alvo: ele mirou, usou corretamente as habilidades, e a flecha atingiu o alvo por conta disto. Foi um disparo apto, pois foi acurado porque hábil. A reviravolta neste caso é que Archie encontra-se num ambiente completamente não amigável. Se ele escolhesse qualquer um dos outros alvos, ele não os acertaria. Por uma questão sorte, ele escolheu justamente o alvo sem o campo de força e o acertou. Mas ao mesmo tempo em que consideramos que Archie foi bem-sucedido em seu disparo e que foi um disparo apto, bem-sucedido *por causa* de suas habilidades, ao contrário do caso 8, a nossa intuição é de foi um caso de pura sorte.

Para Pritchard o caso Archie demonstra que uma realização genuína, como o sucesso do arqueiro, é compatível com sorte ambiental, pois a princípio não se pode negar que o sucesso ao atingir o único alvo sem o campo de força foi um sucesso por causa de suas habilidades. Assim, Pritchard diz que é possível construir casos análogos contra a EV que mina a ideia de que conhecimento é sucesso por causa de habilidade cognitiva. E para Pritchard (2008a, p. 31; 2009b, p. 26), um caso análogo ao caso Archie que vai contra a EV é o famoso caso do falso celeiro:

Caso 10 – Henry e o Falso Celeiro

Henry está dirigindo pelo campo com seu filho. Para educar o seu filho Henry identifica vários objetos na paisagem à medida em que ele os vê. “Isto é uma vaca”, diz Henry, “Isto é um trator”, “Isto é um silo”, “Isto é um celeiro” etc. Henry não tem dúvida sobre a identificação daqueles objetos; em particular ele não tem dúvida de que o último objeto

menção é um celeiro, que na realidade o é. Cada um dos objetos identificados tem características deste tipo. Além disso, cada objeto está completamente à sua vista, Henry possui uma excelente visão e ele teve tempo suficiente para raciocinar cuidadosamente, uma vez que havia um tráfego muito pequeno para distraí-lo.

[...] Suponha que nos é dito que, sem que Henry saiba, o distrito em que ele se encontra é cheio de fachadas de celeiro feitas de papel machê. Essas fachadas parecem exatamente como um celeiro ao serem vistas da estrada, mas são apenas fachadas, impossíveis de serem utilizadas como celeiros. [...] Ao entrar no distrito Henry não encontrou uma fachada; o objeto que ele vê é genuinamente um celeiro. (Goldman 1976, pp. 772-73).

Este caso parece ser análogo ao caso Archie porque tudo ocorre corretamente para a formação da crença verdadeira do sujeito. Henry possui suas habilidades cognitivas em ordem, utiliza as mesmas para formar uma crença verdadeira, e sua crença verdadeira pode ser explicada pelo uso correto de suas habilidades, ou pelo fato de ser uma crença apta, ou seja, acurada porque formada por uma habilidade cognitiva. O resultado desta leitura do caso Henry é que ele sabe que o que ele vê é de fato um celeiro. De fato, se não existissem no distrito em que Henry se encontra nenhum celeiro falso, apenas o único celeiro verdadeiro que Henry vê, não haveria nenhum choque em nossas intuições ao afirmar com convicção que Henry sabe que vê um celeiro. Mas quando se acrescenta a informação de que Henry encontra-se em um distrito repleto de falsos celeiros, nossa intuição de que ele sabe torna-se mais fraca, pois passamos a ter a impressão de que foi por pura sorte que ele encontrou o único celeiro real. Sendo assim, o argumento contra a EV é que este caso e outros análogos implicam que de acordo com a EV, conhecimento é compatível com um tipo

de sorte epistêmica, a saber, a sorte ambiental, e esta conclusão é contra intuitiva.

Desse modo, a conclusão do primeiro argumento de Pritchard é que, sendo o caso do falso celeiro e do arqueiro no campo de força casos análogos, o sucesso por causa da habilidade não é o suficiente para conhecimento, pois o caso do falso celeiro é um caso de sucesso por causa das habilidades cognitivas, mas que não caracteriza um caso de conhecimento. Quais respostas a EV pode dar a este argumento?

Analisaremos abaixo três respostas para este primeiro problema apresentado por Pritchard: As respostas de Sosa, Kelp e Greco.

1.3.1. Sosa – Conhecimento Animal, Reflexivo e Humano

Sosa não responde diretamente à Pritchard, mas faz observações sobre o caso do falso celeiro que podem ser considerados uma resposta para o desafio proposto por Pritchard. Para Sosa, o caso do celeiro falso é equivalente ao caso do caleidoscópio, exemplificado anteriormente (Sosa, 2007, p. 96, n.1). Ou seja, pelo fato da crença ser apta, então ao menos nesse nível – de conhecimento animal – pode-se dizer que Henry conhece. Mas ele não possui conhecimento no nível reflexivo, que “requer que o sujeito acredite de maneira apta que a sua crença de primeira ordem é apta, ou seja, que é uma crença que manifesta a sua competência” (Sosa, 2011, p.92). Assim, Sosa afirma que o que parece ser plausível em casos como estes é que “sujeitos localizados em uma vizinhança modal que contém muitas alternativas falsas não sabe” (2011, p.92), mas não sabe no sentido reflexivo, e não no sentido animal. Isto poderia ser traduzido por: conhecimento

animal é compatível com sorte ambiental, enquanto que conhecimento reflexivo é incompatível com a sorte ambiental²⁷.

Kelp (2011a) argumenta que a resposta de Sosa em que se atribui conhecimento animal a Henry possui consequências contra intuitivas, se nós aceitarmos esta posição. Para demonstrar sua posição contra Sosa, Kelp (2011a, p. 413) traz mais dois casos análogos ao caso do falso celeiro:

Caso 11 – Liz e os Gêmeos

Liz possui um novo colega, Tony Gêmeo que tem trabalhado com ela em seu escritório nos últimos dois meses. Liz e Tony interagem frequentemente profissionalmente e as vezes eles param para uma conversa mais informal quando se encontram ocasionalmente na pequena cidade em que vivem. Sem que Liz saiba, Tony possui um irmão gêmeo idêntico, Toby, que ainda vive na cidade natal em que ambos nasceram. Hoje, Toby foi visitar o seu irmão pela primeira vez na cidade em que vive. Liz olha pela janela de sua cozinha, vê Tony passar e forma a crença verdadeira de que isso foi o que acabou de acontecer. Entretanto, Toby está justamente virando a esquina. Se ela tivesse olhado pela janela dois minutos depois, ela teria visto ele passar ao invés de Tony, o que a teria levado a formar uma falsa crença.

Caso 12 – Gina e os Diamantes

Gina Gemstone, uma especialista em diamantes, está segurando um punhado de falsos diamantes que graças a uma nova tecnologia são tão cuidadosamente criados que eles não podem ser distinguidos de um diamante real exceto através de elaborados procedimentos de laboratório. Por algum acaso, um diamante real encontra-se entre os falsos.

²⁷ Kornblith argumenta que a distinção entre conhecimento animal e conhecimento reflexivo não realiza o trabalho que Sosa espera que realize e por isso, não é uma boa distinção. Para mais sobre essa crítica a Sosa, cf. Kornblith (2009)

Gina pega uma das pedras aleatoriamente, o que por coincidência é o diamante real, e verifica a sua autenticidade utilizando um método que permite que ela discrimine decisivamente diamantes reais de todos os tipos de diamantes falsos exceto os que são produzidos pela nova tecnologia. Já que os criadores da nova tecnologia têm sido cuidadosos o bastante para manter a sua existência um segredo, Gina não sabe sobre a mesma. Assim, ela forma a crença de que ela está olhando para um diamante real.

De acordo com Kelp, estes casos são mais mundanos e menos extravagantes que o caso do falso celeiro ou casos de caleidoscópios e por isso, eles podem mostrar-nos mais claramente as consequências contra intuitivas que se seguem da proposta de Sosa. Tendo em mente a distinção entre conhecimento animal e conhecimento reflexivo, então devemos dizer que nos casos 11 e 12, tanto Liz como Gina possuem conhecimento animal, mas não conhecimento reflexivo, visto que ambos os casos são semelhantes ao caso do falso celeiro: a sorte ambiental impede que o sujeito saiba reflexivamente. Kelp então propõe uma variação do caso 12, onde uma Gina “reflexivamente fraca” se mostra muito boa em adquirir conhecimento animal, mas não tão capaz de adquirir conhecimento reflexivo:

Por exemplo, suponha que Gina Gemstone é muito boa em implementar o procedimento que determina se uma certa pedra é um diamante verdadeiro, mas tem crenças falsas sobre como o procedimento funciona, que desempenha um papel crucial na formação de crenças de que suas crenças de primeira ordem são aptas. Em tal situação, parece que Gina é capaz de adquirir conhecimento animal, mas não de conhecimento reflexivo sobre se uma certa pedra é um diamante verdadeiro. (Kelp, 2011a, p.413)

A consequência contra intuitiva que Kelp procura extrair destes casos é que Sosa deveria dizer que não há nenhuma

diferença entre a crença de Gina que é formada quando ela pega o único diamante real entre vários diamantes falsos e a crença que é formada quando ela pega um diamante real entre vários outros diamantes reais, pois em ambos os casos, segundo Kelp, ela adquire conhecimento animal mas não conhecimento reflexivo (2011a, p.413). Isso porque em ambos os casos ela não consegue adquirir crenças sobre como o procedimento de discriminação de diamantes funciona, ou seja, ela possui falsas crenças sobre como suas habilidades cognitivas funcionam. Assim, Kelp afirma que este resultado não é correto, visto que Gina adquire conhecimento no segundo caso, apesar de não adquirir conhecimento no primeiro (2011a, p. 414).

Kelp também argumenta, contra Sosa, que toda realização cognitiva que envolve percepção, mesmo no nível de conhecimento animal, deve envolver necessariamente a capacidade de discriminação:

[V]amos perguntar qual a realização cognitiva envolvida no conhecimento perceptual, ou seja, conhecimento animal, que uma determinada pessoa é Tony, uma certa pedra é um diamante verdadeiro ou que uma certa estrutura é um celeiro. Parece plausível para mim que essa realização - nos casos em consideração pelo menos - consiste na identificação pelos meios perceptivos da pessoa como Tony, a pedra como um diamante real e a estrutura como um celeiro. No entanto, tal identificação sempre envolve a discriminação entre a pessoa/objeto/tipo de outras pessoas, objetos e tipos de objetos. (Kelp, 2011a, p.415)

Se Kelp está certo, então Liz não é capaz de distinguir os gêmeos Tony e Toby, Henry não é capaz de discriminar um falso celeiro de um verdadeiro e Gina não é capaz de discriminar diamantes falsos de verdadeiros. E por isso, mesmo no nível de conhecimento animal, nem Liz, nem Henry nem Gina conseguem formar uma crença capaz de ser considerada conhecimento visto que, mesmo no nível animal, a habilidade de discriminação é

necessária para o conhecimento perceptivo mais simples. Assim, a explicação de Sosa falha neste quesito, segundo Kelp.

Sobre o primeiro argumento de Kelp contra Sosa, o ponto central parece ser o fato de que ambas as agentes, Gina e a Gina “reflexivamente fraca”, possuem falsas crenças sobre o método de identificação de diamantes, e por isso, são casos análogos. Mas Kelp argumenta que se forem considerados análogos, os resultados deveriam ser o mesmo, mas nos parece claro que a Gina “reflexivamente fraca” obtém conhecimento enquanto que a Gina do caso original não. Kelp está correto na forma como ele entende o resultado dos casos, mas incorreto ao dizer que são casos análogos. O fato de que ambas as agentes não saibam sobre o método utilizado por elas para discriminar diamantes não é relevante para Sosa. Sosa diria que a Gina “reflexivamente fraca” possui conhecimento animal e também conhecimento reflexivo. Como visto anteriormente, para Sosa, o conhecimento reflexivo requer que o agente acredite corretamente que a crença que ele possui é uma crença apta. Ou seja, ele precisa apenas exercer corretamente uma competência padrão que forme aptamente crenças, como Sosa define através de seu *Princípio da Correção* (Sosa, 2007, p.31-33).

Por conta deste princípio, notamos que os dois casos, Gina e Gina “reflexivamente fraca” são diferentes. No caso original, Gina encontra-se em condições não apropriadas para o exercício ou manifestação de suas competências padrão, enquanto que a Gina “reflexivamente fraca” encontra-se em condições normais onde normalmente exerce suas competências padrão. No caso original, Gina encontra-se em condições onde poderia facilmente ter formado crenças falsas (e o fato de ter ou não conhecimento explícito sobre os métodos que ela utiliza pra discriminar diamantes é irrelevante), enquanto que na variação sobre o caso, Gina não corre o risco de facilmente formar crenças falsas. Assim, o argumento de Kelp de que ambos os casos são análogos cai por

terra e o diagnóstico de Sosa mantém-se de acordo com as intuições sobre os casos.

O segundo argumento de Kelp contra Sosa coloca como necessário a habilidade de discriminação para conhecimento animal perceptivo. Mas isto está correto? No que Sosa considera como requerimento para conhecimento animal, uma habilidade discriminativa infalível não é necessária. O que importa é que as competências cognitivas do agente sejam bem-sucedida (produzam crenças verdadeiras) na maioria das vezes, ou seja, possua uma alta porcentagem de sucesso (Sosa, 2011, p. 10). Nos três casos propostos, Henry, Liz e Gina estão com suas competências perceptivas em ordem. Henry sabe diferenciar um celeiro normal de outros objetos, sabe a diferença entre um celeiro e uma casa, saberia diferenciar um celeiro real de um falso se pudesse inspecionar cuidadosamente, etc. Liz também sabe diferenciar as pessoas que ela vê, seu amigo Tony de outros colegas de trabalho. E Gina sabe diferenciar joias, um diamante de um rubi e até mesmo um diamante real de um diamante falso que não produzido pela nova tecnologia.

Claro, mesmo com nossa percepção em ordem, podemos cometer erros: podemos alucinar que estamos vendo algo e até acreditar na alucinação, formando uma crença falsa, mas disso não se segue que uma habilidade discriminatória seja necessária e infalível. Obviamente, uma pessoa com distúrbios psiquiátricos que é incapaz de discriminar entre alucinações e realidade *na maioria dos casos* de fato não é capaz de produzir conhecimento animal através deste método cognitivo, visto que não pode nem mesmo ser considerado uma habilidade já que é malsucedida na maioria das vezes. Mas isso não se aplica aos casos em questão e por isso, pelo fato de Henry, Liz e Gina exercerem competências cognitivas que na maioria dos casos são bem-sucedidas, podemos sim atribuir a eles conhecimento animal, ao contrário do que sugere Kelp.

Sosa sugere que é possível também interpretar casos como o do falso celeiro de forma que nenhum tipo de conhecimento em

nenhum nível seja atribuído aos agentes. Primeiro, ele define o conceito de “*conhecimento humano* como crença completamente apta (o que inclui a aptidão da crença ser aptamente notada)” (Sosa, 2011, p. 92). Este tipo de conhecimento vem em graus, porém mesmo o menor grau possível exige certo grau de meta-aptidão e os graus mais altos constituem um “conhecimento reflexivo de alta ordem, conhecimento reflexivo propriamente dito, digno do nome” (Sosa, 2011, p. 93). O conhecimento humano é igualmente dividido em dois níveis: o conhecimento humano animal, que requer meta-aptidão mesmo que em um nível mínimo, e conhecimento reflexivo, que requer o uso das capacidades reflexivas humanas, ou seja, é um conhecimento de alto nível que envolve reflexão consciente e sofisticada (Sosa, 2011, p.93, n.17). Fazendo uma comparação com sua posição anterior, obtemos a seguinte tabela:

	Crença verdadeira porque apta	Crença completamente apta - apta porque meta-apta	
Sosa (2007; 2011)	Conhecimento animal	Conhecimento Reflexivo	
Sosa (2011)	Cognição animal bruta	Conhecimento humano animal	Conhecimento humano reflexivo

Tabela 1 - Distinções de conhecimento em Sosa

Para Sosa, esta opção possui a vantagem de que não precisamos atribuir nenhum tipo de conhecimento humano para agentes como Henry, Liz ou Gina, pois eles falham no quesito meta-aptidão (Sosa, 2011, p. 93). Todos estes agentes tomam como dado que suas habilidades cognitivas em jogo lhe forneceria a verdade, mas pelo fato de encontrarem-se sob condições inapropriadas, o que os agentes tomam como dado é falso, e por isso nenhuma meta-aptidão pode ser atribuída aos mesmos. Para Sosa:

A meta-aptidão requer antes que o sujeito acredite, pelo menos implicitamente, na aptidão de sua crença de primeira ordem. [...] Mas isso equivale a exigir que ele tome a verdade de sua crença para manifestar sua competência completa de primeira ordem. E este último requer que ele acredite de maneira apta que sua crença de primeira ordem esteja em condições apropriadas para a manifestação de tal competência.

A fim de saber que sua crença de primeira ordem manifesta competência completa de primeira ordem, finalmente, o sujeito deve acreditar de modo apto que ele tem a competência completa, mas, para acreditar nisso de modo apto, ele deve acreditar competentemente e de fato de modo apto que as condições para o exercício de sua competência de primeira ordem é apropriado (ou seria assim se ele executasse esta competência). E é isso que está além do alcance do sujeito quando as condições não são menos facilmente inadequadas do que apropriadas. (Sosa, 2011, p. 94)

Nos casos de sorte ambiental vistos até então, nenhum dos agentes parecem manifestar uma competência completa de primeira ordem, de acordo com os critérios exigidos por Sosa, pois a sorte ambiental remove dos agentes a habilidade do sujeito acreditar aptamente que as condições apropriadas estão presentes. E, já que não há como o agente descartar a hipótese de que ele se encontra em um ambiente epistemicamente poluído, “a ele é negado uma crença de primeira ordem que é não apenas apta, mas também meta-apta e completamente apta. E a ele é negado, portanto, o que entendemos agora como conhecimento humano” (Sosa, 2011, p.95).

Como podemos perceber, esta segunda alternativa oferecida por Sosa não difere muito da primeira. Ao menos, dá a entender que se muda a terminologia e acrescenta-se uma exigência de grau mínimo de meta-aptidão para qualquer conhecimento dito humano, mas aceita-se que uma “cognição animal” seja considerada como aquela que é uma crença apta sem meta-aptidão, como antes era definido por ele como conhecimento animal. O que importa é que na análise de Sosa, o que falta a agentes como Henry, que sofrem com a sorte ambiental é qualquer tipo mínimo de meta-aptidão em suas

crenças. Eles possuem apenas crenças aptas, mas a sorte ambiental retira do agente a possibilidade de crer que se encontra em condições ambientais adequadas para exercer sua meta-aptidão. Se o requisito para se atribuir conhecimento (minimamente humano) é o que Sosa propõe em sua segunda solução, então a sorte ambiental é incompatível com qualquer tipo de conhecimento (minimamente humano).

1.3.2. Kelp – Sucesso por acaso

Kelp (2011a) oferece uma solução diferente para defender a EV do argumento proposto por Pritchard. Kelp argumenta que os casos Archie e o campo de força e os casos do tipo Henry e o falso celeiro não são casos análogos como Pritchard assume. Apesar de ambos os casos compartilharem muitas similaridades, Kelp faz uma distinção entre *realizações* (*achievements*) e *sucesso por acaso* (*success by fluke*). Para Kelp, se um determinado sucesso é um sucesso por acaso, então ele não se qualifica como uma realização (2011a, p.420). Apesar de não parecer que há uma diferença entre sucesso por acaso e do fato de que realizações são incompatíveis com sorte, Kelp diz que:

As duas teses são muito diferentes, pelo menos dadas, como faz Pritchard, que se compreende a noção de sorte de sucesso em termos de falha fácil - ou, dada uma semântica de mundos possíveis padrão da modalidade relevante, de forma equivalente: em termos de falha nos mundos possíveis próximos. A falha fácil não é necessária nem suficiente para um sucesso por acaso. (Kelp, 2011a, p.421)

Compreendendo a distinção entre realizações e sucesso por acaso, pode-se perceber, de acordo com Kelp, que os casos que Pritchard compreende como casos de sorte ambiental são na verdade casos de sucesso por acaso, e este tipo de sorte mina a ideia de que o sucesso é uma realização (Kelp, 2011a, p.424).

Assim, realizações continuam incompatíveis com a sorte epistêmica e o argumento de Pritchard não é bem sucedido. Mas qual a real diferença entre realizações e sucesso por acaso?

Kelp faz uma analogia com uma competição para demonstrar a distinção entre realizações e sucesso por acaso. Suponha que em uma corrida o competidor mais forte é o Ralph. Ele está correndo na pista de número cinco. Suponha também que um Gênio está observando a corrida e impede que competidores em pistas de número par vençam a corrida e Ralph vence a corrida como esperado. A análise deste exemplo é que Ralph poderia facilmente perder, visto que o Gênio poderia decidir que competidores em pistas de número ímpar vencessem. Mesmo assim, a sua vitória *não foi por acaso*, visto que ele já era considerado o competidor mais forte e era esperado que vencesse. Comparemos agora com uma variação: Ralph* é o atleta mais fraco da competição. E por alguma razão, todos os outros competidores não conseguem completar a prova, sendo que Ralph* vence. Neste caso, a vitória de Ralph* é um sucesso por acaso, e não fruto de uma realização propriamente dita, como no caso de Ralph, o competidor mais forte (Kelp, 2011a, p. 421).

Kelp acrescenta que um sucesso por acaso depende tanto de *fatos sobre o ambiente* como também da *natureza da realização* (Kelp, 2011a, p.243). Depende de fatos sobre o ambiente por conta da seguinte observação: Se Ralph* estivesse competindo contra crianças de sete anos de idade, então obviamente o seu sucesso não seria por acaso, porém, se ele estivesse competindo contra os melhores do mundo, sendo que ele seria apenas um amador, então sua vitória não poderia ser de outra forma senão por acaso. Por isso fatos sobre o ambiente e o contexto do evento são relevantes para a determinação do tipo de sucesso envolvido e para a caracterização de uma realização como uma realização propriamente dita ou mero acaso. E os fatos sobre o ambiente que são relevantes para serem considerados dependem da natureza da realização propriamente dita: Se Ralph* vence a competição

apenas porque seus oponentes, mais fortes que ele, não completaram a prova por conta de lesões, por exemplo, então sua vitória não pode ser outra coisa senão um sucesso por acaso. Mas se a prova é uma maratona que deve ser completada antes de determinado tempo, onde Ralph* precisa ter preparo, treinamento, habilidades para completar a prova, prova esta que não é finalizada por pessoas que não se preparam para a mesma, e ainda assim Ralph* vence, então, conclui Kelp, neste caso a vitória pode não ser totalmente por acaso, ou seja, “poderíamos aqui verdadeiramente atribuir a ele a realização correspondente” (Kelp, 2011a, p. 423).

Aplicando esta distinção entre realizações propriamente ditas e sucesso por acaso aos casos Henry e Archie, nota-se que, sendo esta distinção uma distinção correta, os dois casos não são análogos. O caso Henry é um sucesso por acaso, visto que “a realização envolvida em adquirir conhecimento perceptivo de que Henry está olhando para um celeiro, por exemplo, consiste na identificação por meios perceptivos de uma estrutura de um celeiro” (Kelp, 2011a, p.423). E para Kelp, tal identificação envolve discriminação entre objetos que estão presentes no ambiente. Henry não teria, neste caso, como produzir uma crença verdadeira senão por acaso, visto a natureza de sua realização e os fatos sobre o ambiente em que ele se encontra. O mesmo quando Ralph* compete contra os melhores do mundo: a vitória não poderia ser outra senão por acaso, dado a natureza da realização e os fatos sobre o ambiente. Assim, não se pode dizer que o sucesso de Henry foi uma realização cognitiva, um sucesso *por causa* de suas habilidades cognitivas, e sim, um sucesso por acaso.

Já o caso Archie é semelhante ao caso em que Ralph* corre uma maratona que precisa ser completada antes de determinado tempo. Este sucesso poderia ocorrer mesmo com Ralph* competindo contra atletas mais fortes. E a realização por conta das habilidades de Archie se concretizam mesmo que ele esteja atirando no único alvo que não possui um campo de força. Ou seja, o sucesso

de Archie não é um mero acaso, como no caso de Henry, mas sim uma realização por causa de suas habilidades, conclui Kelp (2011a, p.424). Caso esta distinção entre o que pode ser considerado de fato um sucesso por causa de uma realização, por causa de habilidades propriamente ditas e um sucesso por mero acaso seja uma distinção correta, o argumento de Pritchard contra a EV não é bem sucedido e a ideia de que realizações são incompatíveis com a sorte ambiental se mantém, visto que casos como Henry não são casos de realização, mas sim, de sucesso por acaso.

1.3.3. Greco – Habilidades e Contextos

A resposta de Greco (2010; 2012) ao argumento de Pritchard tem semelhanças com a resposta de Kelp. Greco reconstrói o argumento de Pritchard com a seguinte forma:

1. O caso Archie (envolvendo campos de força ao redor dos alvos do arqueiro) é análogo ao caso das fachadas de celeiro de Ginet-Goldman em todos os aspectos relevantes.
2. O caso Archie é um caso de sucesso por habilidade.
Portanto,
3. O caso das fachadas de celeiro é um caso de sucesso por habilidade.
4. Não há conhecimento no caso das fachadas de celeiro.
Portanto,
5. O caso das fachadas de celeiro é um caso de sucesso por habilidade (i.e., realização cognitiva) sem conhecimento. (Greco, 2010, p.88)

A estratégia de Greco é negar a premissa 1, que afirma que o caso Archie e Henry são análogos em todos os aspectos relevantes. Esta foi a mesma estratégia utilizada por Kelp, que argumenta que os casos não são análogos pois em um dos casos há o sucesso por causa da habilidade e o no outro caso apenas mero acaso, sem habilidade. E da mesma forma que Kelp, Greco defende que o caso Archie é um caso de sucesso por causa da habilidade, enquanto que

o caso Henry não é um caso de sucesso por causa da habilidade, pois Henry não possui as habilidades relevantes para discriminar celeiros reais de celeiros falsos no cenário proposto. O ponto principal de Greco é que habilidades devem ser relativas aos ambientes em que os agentes se encontram (Greco, 2010, p.88).

Greco afirma então que “habilidades em geral são sempre relativas a ambientes” (Greco, 2010, p.76). Ou seja, podemos pensar que um jogador de futebol tem a habilidade de cobrar faltas com sucesso em um ambiente e condições normais, mas que a mesma habilidade não se encontraria presente caso ele estivesse no meio de uma guerra, ou de uma chuva de meteoritos, por exemplo. Ou seja, habilidade sempre faz referências ao ambiente e condições em que se encontra. Para Greco, “[...] we can think of ‘environments’ as sets of relatively stable circumstances and ‘conditions’ as sets of shifting circumstances within an environment” (Greco, 2010, p.77). Desse modo, ambientes podem ser entendidos de forma mais ampla enquanto que as condições seriam algumas variações locais no ambiente. Por exemplo, um jogo de futebol em um ambiente normal seria um jogo em um estádio que normalmente recebe jogos, como o Maracanã e sem a presença de gênios malignos ou benignos, enquanto que as condições poderiam ser se está chovendo, nevando, ocorrendo um terremoto ou variações (também ambientais) sobre o ambiente geral.

Além do fato das habilidades serem relativas a condições e ambientes, habilidades devem ser consideradas confiáveis, ou seja, o agente que as possui, possui uma boa margem de sucesso relevante para a habilidade que está em questão (Greco, 2010, p. 77). Por exemplo, dizemos que um jogador profissional de futebol tem a habilidade de cobrar faltas quando ao menos na maioria dos casos ele é bem-sucedido cobrando faltas. Não atribuímos a um jogador que nunca ou raramente é bem-sucedido com cobranças de falta a habilidade de cobrar faltas em jogos de futebol.

Por fim, Greco afirma que dizer que alguém possui certa habilidade implica em dizer que ela possui um bom histórico em

relação a alcançar certos resultados com a habilidade em questão. Isso porque “habilidades são propriedades disposicionais: dizer que S possui a habilidade de conquistar o resultado R é dizer que S possui a disposição ou tendência de conquistar R através de uma *variedade de mundos próximos relevantes*” (Greco, 2010, p.77). Em outras palavras, dizer que alguém possui uma habilidade é “dizer que S possui uma alta taxa de sucesso em relevantes mundos possíveis próximos.” (Greco, 2010, p. 77)

Juntando estes três elementos sobre habilidades, Greco oferece a seguinte estrutura:

Habilidade: S possui uma habilidade H (R/C) relativa ao ambiente A = Através de um conjunto relevante de mundos próximos M onde S está em C e em A, S possui uma alta taxa de sucesso em realizar R. (Greco, 2010, p.77)

Possuir uma habilidade relevante para realizar determinados resultados (R) depende de uma série de parâmetros, como o ambiente (A) e condições (C) em que o sujeito se encontra. Além disso, possuir uma habilidade em um determinado ambiente e condições envolve também possuir uma alta taxa de sucesso em mundos próximos relevantes (M). De fato, como Greco diz, esta parece ser a forma natural de pensarmos em habilidades: quando falamos que um sujeito x possui a habilidade de cobrar um pênalti em um jogo de futebol, falamos coisas diferentes a depender do contexto e do ambiente em que o sujeito se encontra. Se o sujeito é um jogador profissional e a discussão encontra-se entre a equipe técnica para decidir quem deve ser escalado para a seleção brasileira, estamos falando de certas taxas de sucesso em mundos próximos, ou seja, o jogador deve ser capaz de obter sucesso na maioria das vezes num jogo sob sol escaldante, sob chuva forte, sob forte pressão da torcida adversária e sob forte pressão do final do tempo da partida, dentre outras possibilidades de condições/ambientes/mundos próximos relevantes. Mas se o

sujeito é um garoto de 10 anos de idade que joga no time de sua escolinha, falamos de outra combinação de condições/ambientes/mundos próximos, diferentes da combinação aplicada para um jogador profissional, sendo que esta forma de pensar parece ser natural na linguagem ordinária.

Um problema que surge neste momento é um problema que surge para as teorias confiabilistas em geral, o problema da generalidade: Como definir adequadamente os diversos parâmetros de condições/ambientes/mundos próximos que são relevantes para se avaliar as habilidades e crenças de um sujeito? Sobre este problema, Greco diz o seguinte:

Sugiro que possamos resolver esse problema fazendo uso de uma ideia que invocamos acima: que o conceito de conhecimento serve aos propósitos do raciocínio prático. Especificamente, que o conceito de conhecimento é usado para identificar boas informações e boas fontes de informação para uso no raciocínio prático. Se isso estiver correto, então temos uma resposta para o problema da generalidade: os parâmetros relevantes devem ser especificados de acordo com os interesses e propósitos do raciocínio prático relevante. (Greco, 2010, p.78)

A ideia sobre o papel do conceito do conhecimento, de que ele é usado para indicar boa informação e boas fontes de informação para um uso prático é uma ideia que tem sido bem aceita entre epistemólogos da virtude²⁸. Assim, entendendo o conceito de conhecimento como um conceito que tem como propósito servir para raciocínios práticos marcando boas fontes de informação e bons informantes, podemos definir como método para auxiliar a definir os parâmetros relevantes o seguinte: (a) a natureza da habilidade em

²⁸ A ideia de que a função do conceito de conhecimento é a de indicar boas fontes de informação e bons informantes é defendida explicitamente em Craig (1990). Sosa (1991) também defende esta ideia e mais posteriormente, Pritchard (2012) e Greco (2010) passam a adotar esta ideia, tendo como principal influência o trabalho de Craig. Além desta ideia, Greco também insere a ideia encontrada em Hawthorne (2004) e Stanley (2005) de que o conhecimento serve para a razão prática, além de indicar boas fontes de informação e bons informantes.

questão e (b) a natureza do ambiente em que o raciocínio prático em questão é relevante (Greco, 2010, p.78).

Voltando ao problema do falso celeiro, Greco propõe determinar no caso um contexto prático: suponha que Henry é um funcionário do governo que precisa determinar o imposto sobre as propriedades, e fachadas de celeiros não são taxados da mesma forma que celeiros verdadeiros. Porém, por ser um novo funcionário, Henry não recebeu o treinamento especial necessário para distinguir celeiros reais de fachadas de celeiros. Assim, neste contexto, se Henry enxerga um celeiro real dentro do distrito repleto de falsos celeiros, então parece claro que Henry não sabe pois não possui as habilidades relevantes para o trabalho no contexto prático em que ele se encontra. Greco então oferece mais uma variação sobre o caso de Henry e duas sobre Archie para demonstrar por quais razões os dois casos não são análogos:

HENRY: Se Henry não pode discriminar entre celeiros e fachadas de celeiros na área, então ele não tem o tipo de habilidade (ou o tipo de confiabilidade) em que estamos interessados quando estamos avaliando o conhecimento. Suponha que Henry dissesse: "Eu posso dizer que é um celeiro quando vejo um." Podemos dizer corretamente: "Não, por aqui você não pode". O "pode" aqui é a capacidade de habilidade. Suponha que Henry dissesse: "Sei que é um celeiro quando vejo um." Podemos dizer corretamente: "Não por aqui, você não sabe."

ARCHIE: Mesmo que não se possa discriminar entre bons alvos e alvos ruins (alvos com campos de força ao redor deles) na área, alguém ainda assim pode possuir o tipo de habilidade (e o tipo de confiabilidade) em que estamos interessados quando estamos avaliando habilidades de arqueria e o sucesso na arqueria. Compare a habilidade de Jeter de bater bolas durante um jogo de baseball noturno, mesmo quando há um trapaceiro que poderia facilmente ter apagado as luzes antes de seu movimento de bater a bola. Esse perigo não tira sua habilidade de acertar bolas de baseball, ou seu crédito pela batida bem executada.

CASO ARCHER MODIFICADO: Imagine um esporte chamado Arqueria*, onde o objetivo do torneio é primeiro identificar um bom alvo e depois dispará-lo. Suponha que Archie não tenha a primeira habilidade, mas escolha um bom alvo por sorte e atire com habilidade. Neste caso, podemos não lhe dar crédito por uma realização, e precisamente porque ele não tem o tipo de habilidade que nos interessa ao avaliar o sucesso em Arqueria*. Ou suponha que ele seja devidamente qualificado, mas esteja ficando sem tempo. Ele escolhe aleatoriamente um alvo, que a sorte para ele é boa, e atira. Mais uma vez, neste caso, poderíamos reter adequadamente o crédito por uma realização, e precisamente porque ele não manifestou o tipo correto de habilidade. (Greco, 2010, p.89)

No primeiro exemplo acima, quando Henry diz que “posso dizer que é um celeiro quando o vejo” e nós dizemos “não por aqui, você não pode”, o termo “pode” é um pode de habilidade e no contexto prático dos falsos celeiros como o contexto em que Henry é um funcionário do governo, esta habilidade está ausente. O que não ocorre no caso Archie original, pois a capacidade de discriminar alvos com campos de força e sem campo de força não é relevante no contexto em que se está avaliando por exemplo as habilidades e o sucesso em arqueria. Entretanto, no contexto modificado de um esporte chamado Arqueria*, em que um dos objetivos é ser capaz de identificar o alvo adequado, e por causa do fato de que o tempo do atleta está acabando e ele escolhe um alvo aleatoriamente e é um alvo sem campo de força, neste caso diríamos que foi sorte e não a manifestação das habilidades relevantes para o esporte. Portanto, o caso do falso celeiro e do arqueiro não são análogos, como argumenta Pritchard, e a ideia de que o sucesso por causa de habilidades é suficiente para o conhecimento se mantém.

Podemos então resumir as respostas da EV ao primeiro argumento de Pritchard da seguinte forma:

- Sosa₁ – Conhecimento animal x Reflexivo:
 - A crença de Henry é apta. Por isso ele possui conhecimento animal. Entretanto sua crença não é meta-apta. Por isso, ele não possui conhecimento reflexivo;
 - Archie – Seu disparo é apto. E também meta-apta pois ele avaliou os riscos, o sucesso, foi responsável;
 - Os casos não são análogos.
- Sosa₂ – Conhecimento Humano:
 - Henry não possui nenhum tipo de conhecimento humano, pois qualquer conhecimento humano exige um mínimo de meta-aptidão.
 - Archie – Seu disparo é apto. E também meta-apta pois ele avaliou os riscos, o sucesso, foi responsável;
 - Os casos não são análogos.
- Kelp – Habilidade x Sucesso por acaso:
 - Sucesso por habilidade depende de fatos sobre o ambiente e da natureza da realização;
 - Conhecimento perceptivo exige discriminação;
 - Henry não sabe pois seu sucesso é por mero acaso e não uma realização;
 - O sucesso de Archie é uma realização por causa de suas habilidades;
 - Os casos não são análogos;
- Greco – Habilidades relativas ao ambiente e contexto prático:
 - Habilidades são relativas ao ambiente, condições e contextos de razão prática em que o agente se encontra;
 - A depender de como o caso de Henry é descrito, a depender do contexto prático, ele não sabe pois não possui as habilidades relevantes;
 - No caso Archie original, Archie possui as habilidades relevantes. Em outro contexto prático, no caso do esporte Arqueria*, o sucesso de Archie pode ser descrito como sorte por não possuir as habilidades relevantes;
 - Os casos não são análogos.

1.4. Contra a Epistemologia das Virtudes – Conhecimento sem Habilidade

A segunda objeção que Pritchard levanta contra a EV tem como objetivo mostrar que é possível ter conhecimento sem que a

habilidade do agente tenha sido relevante para a aquisição e formação da crença verdadeira. Consideremos o caso abaixo²⁹:

Caso 13 – Jenny e o Testemunho

Nossa protagonista, a quem chamaremos de "Jenny", chega à estação de trem em Chicago e, querendo obter instruções sobre o caminho para a Torre Sears, se aproxima do primeiro transeunte adulto que ela vê. Suponha ainda que a pessoa que ela pergunta tenha conhecimento em primeira mão da área e lhe dê as instruções que ela requer. Intuitivamente, qualquer crença verdadeira de que Jenny forma com esse embasamento [fundamentado no testemunho de uma pessoa] normalmente seria contada como conhecimento. (Pritchard, 2010b, p. 40)

A ideia principal por trás deste caso é mostrar que Jenny não forma a crença de um modo que mereça crédito pela formação da mesma, ou seja, de mostrar que não é um caso de uma habilidade cognitiva que é bem-sucedida e forma a crença. Sobre este caso, Lackey dá o seguinte diagnóstico:

é a experiência e conhecimento da cidade de Chicago do transeunte que explica por que [Jenny] acabou tendo uma crença verdadeira em vez de uma crença falsa. Além disso, observe que [Jenny] se aproximou do primeiro transeunte adulto que ela viu, e mesmo o fato de que ela recebeu a informação de uma fonte ao invés de outra não pode ser atribuído a [Jenny]. Assim, embora seja plausível dizer que [Jenny] adquiriu conhecimento do transeunte, parece não haver um sentido substantivo em que [Jenny] mereça crédito por manter a verdadeira crença de que ela mantém. (Lackey, 2007, p. 352)

²⁹ Este caso é originalmente atribuído a Jennifer Lackey (2007; 2009) e também discutido em Pritchard (2008a; 2008b; 2009b).

Pritchard chega a uma conclusão semelhante, porém, deixando claro que é importante tornar explícita a distinção entre:

uma crença verdadeira sendo de crédito a um agente, no sentido de que o agente é merecedor de algum tipo de elogio por manter essa crença verdadeira, e a crença verdadeira sendo primariamente creditável ao agente, no sentido de que é em algum grau substantivo por conta da agência dela que ela mantém uma crença verdadeira (Pritchard, 2010b, p. 40)

Esta distinção é importante pois o alvo de Jennifer Lackey são as teorias que defendem a primeira afirmação da distinção acima, enquanto que a EV diz respeito à segunda afirmação da distinção. Tanto que a conclusão de Lackey é que Jenny não merece crédito pela sua crença verdadeira em nenhum sentido substantivo, enquanto que, como Pritchard nota, Jenny merece em algum sentido crédito, pois ela não pergunta à primeira coisa ou primeiro animal que aparece em sua frente, mas sim, pergunta à primeira pessoa, e não qualquer pessoa como um bebê ou uma criança, mas sim, um adulto que provavelmente seria um bom informante. Além disso, se o adulto abordado informasse que a *Sears Towers* se encontra na lua, ou em outra dimensão, é claro que Jenny não iria levar a sério este testemunho.

Por conta disso, a conclusão de Pritchard é apenas um pouco diferente da de Lackey, apesar de estarem mirando em alvos semelhantes: para Pritchard, a crença verdadeira de Jenny não é *primariamente creditável* a ela, ou seja, a sua crença verdadeira não é *por causa* de suas habilidades cognitivas, não sendo assim uma realização cognitiva, um sucesso por habilidades. É justamente por conta das habilidades cognitivas bem-sucedidas do informante – que sabe da localização da *Sears Towers* por experiência própria – que Jenny sabe. E, “dado que a crença verdadeira deve ser primariamente creditável ao agente para que seja considerada uma realização cognitiva, segue-se que enquanto

Jenny possui conhecimento neste caso, ela não demonstra uma realização cognitiva.” (Pritchard, 2010b, p.41)

Essa objeção, se bem-sucedida, mostra que a EV não consegue explicar a grande maioria do conhecimento que adquirimos, visto que em sua grande maioria, nosso conhecimento é obtido através do testemunho ou mesmo uso de instrumentos. Por exemplo, Jenny poderia, ao invés de consultar uma pessoa para saber a localização do Sears Tower, ter consultado o Google Mapas. Outros casos que parecem ser análogos: Jenny quer saber que horas são neste momento e consulta o relógio que se encontra em uma praça, informando as horas para todos os passantes. Ou suponhamos que Jenny é uma renomada cientista e um membro de sua equipe que trabalhava em um projeto paralelo consegue demonstrar a verdade de uma teoria e informa a Jenny os resultados.

Todos estes casos parecem análogos ao caso do testemunho, visto que em todos eles a agente parece não merecer nenhum crédito pela crença verdadeira obtida através de testemunhos ou instrumentos. Ou ao menos a sua crença não é primariamente creditável à agente, afinal, seguindo o raciocínio da objeção de Lackey e Pritchard, as habilidades cognitivas mais relevantes e salientes são as do pesquisador da equipe da cientista Jenny, que é quem forma o conhecimento sem ser através de uma base testemunhal ou dos engenheiros que elaboraram e programaram o Google Mapas ou mesmo do engenheiro que construiu o relógio público na cidade. Se ser primariamente creditável é o que é relevante para a atribuição de conhecimento, então a EV deveria dizer que em todos os casos acima, os agentes não possuem conhecimento, o que é uma conclusão inaceitável.

As respostas da EV para este segundo desafio é a de que para ser caracterizado conhecimento, não é necessário que o sucesso seja primariamente creditável como diz Pritchard ou totalmente creditável como requer Lackey. Tanto Sosa (2007; 2011), como Kelp (2011a) e Greco (2010;2012) possuem a mesma posição quanto a não necessidade do sucesso ser primariamente creditável

para que a crença seja considerada conhecimento. Sosa, por exemplo, diz que:

Para constituir conhecimento, uma crença derivada de testemunho deve ser precisa, e deve, portanto, manifestar competência, o que não deve ser pensado como exigir que a explicação mais saliente para a crença estar correta deva envolver a competência individual manifestada pelo sujeito em sustentar essa crença. Os fatores explanatoriamente salientes provavelmente estarão em outro lugar; o que principalmente explica a correção da crença provavelmente envolverá outras pessoas e suas realizações cognitivas. (Sosa, 2011, p. 128)

A metodologia de Greco usada para demonstrar que não é necessário que o sucesso seja primariamente creditável ao agente e que a parte mais saliente da explicação não envolva necessariamente as habilidades cognitivas do agente é a de criar um caso não epistêmico em que as intuições sejam firmes e, a princípio, bem estabelecidas e sem controvérsias, para assim aplicar aos casos epistêmicos os princípios que podemos obter à partir dos casos análogos.

O caso análogo oferecido por Greco é o seguinte: Imaginem um jogo de futebol onde Ted recebe do seu companheiro de time um lançamento que a princípio era quase impossível. Por conta desse lançamento, Ted consegue marcar o gol facilmente. O segundo caso análogo é aquele em que Ted está distraído e, sem perceber, o seu companheiro de time faz um lançamento quase impossível para ele, sendo que a bola bate em sua cabeça e entra para o gol. Em ambos os casos, o que parece haver maior destaque são as habilidades atléticas do jogador que faz o lançamento. Quando Ted recebe o passe e conscientemente marca o gol, ele merece crédito pelo gol, enquanto que no segundo caso, foi um puro ato de sorte. O primeiro caso parece ser um caso análogo ao do testemunho dado por um expert, como no caso da Jenny cientista que é informada da descoberta de uma teoria pelo seu companheiro de pesquisa. A diferença entre os dois casos do

jogador de futebol parece ser que Ted no primeiro caso teve suas habilidades envolvidas de uma maneira correta, adequada, enquanto que no segundo caso não. Assim, Greco conclui que:

[...] O crédito pelo sucesso, obtido em cooperação com os outros, não é afetado pelo bom desempenho dos outros. Não é nem mesmo afetado pelo excelente desempenho dos outros. Enquanto os próprios esforços e habilidades estiverem apropriadamente envolvidos, um agente merece crédito pelo sucesso em questão. (Greco, 2010, p. 83)

O alvo preciso do argumento de Pritchard e Lackey é na verdade uma das formas de se compreender a relação de atribuição que a EV faz quando diz que “S sabe *por causa* das habilidades bem-sucedidas”. O que a EV quer dizer quando diz que “X *porque/por causa de* Y”? Uma das formas de entender a relação de atribuição é entender como uma relação explicativa³⁰. Ou seja, em casos de conhecimento, a competência do agente *explica porque* ele possui uma crença verdadeira. Mas é importante notar que uma cadeia explicativa é sempre complicada e possui diversos elementos envolvidos, alguns mais ou menos importantes que outros.

Por exemplo, suponha que um incêndio começa a ocorrer em uma casa. Ao investigar a causa do incêndio, os bombeiros descobrem que houve um pequeno curto circuito em um dos aparelhos eletrônicos que causou uma faísca e com isso, o incêndio. E a nossa intuição é que neste caso, como em outros casos comuns, a faísca explica porque o incêndio começou. Mas sabemos que uma faísca por si só não pode começar incêndios: é preciso material inflamável e oxigênio por exemplo. E nenhum bombeiro chegaria a conclusão de que o incêndio foi causado pela presença de oxigênio, ao menos não em casos normais. Como definir quais elementos da explicação são mais importantes e relevantes para que possamos dizer que x *explica porque* y?

³⁰ Esta forma de descrever a relação de atribuição é defendida por Greco (2007, 2010) e parcialmente por Sosa (2007).

Para Greco “a saliência explanatória é em geral governada pelos interesses e propósitos relevantes” e “a saliência explanatória se anexa ao que é estranho e incomum” (Greco, 2012, p.9). Por isso que no caso do incêndio, não dizemos que foi a presença de oxigênio o principal responsável pelo fogo, pois isso é esperado. E a presença de materiais inflamáveis em uma casa, como móveis, tapetes, madeira, também é esperado. O que é inesperado é a presença de faíscas, curto circuito ou outros elementos que poderiam causar um incêndio. E o que os bombeiros e os donos da casa querem saber, o que interessa a eles, é o que causou o incêndio na casa deles, e não a explicação científica para um incêndio, que envolveria a explicação da presença de oxigênio, materiais inflamáveis, teorias sobre combustão, etc. Portanto, levando em conta os interesses e propósitos relevantes e o que é incomum no caso, podemos dizer que no caso do incêndio, a causa pode ser primariamente creditável à presença da faísca gerada por um curto circuito.

Mas entender a relação de atribuição como uma relação explicativa ainda assim parece não explicar os casos de testemunho adequadamente, pois diferente de casos estilo-Gettier, não é o que é estranho ou incomum que remove a saliência explicativa. Lackey apresenta o seguinte dilema contra esta explicação:

Ou a noção de merecimento de crédito usada na Visão de Crédito de Conhecimento é robusta o bastante para afastar os indivíduos de merecer crédito pela verdade de suas crenças nos casos do tipo Gettier, mas tampouco o crédito é merecido nos casos do tipo VISITANTE DE CHICAGO; ou a noção relevante de merecimento de crédito é fraca o suficiente para tornar os sujeitos merecedores de crédito pela verdade de suas crenças nos casos do tipo VISITANTES DE CHICAGO, mas também o crédito é merecido nos casos do tipo Gettier. (Lackey, 2009, p. 34)

Greco formaliza o dilema apresentado por Lackey da seguinte forma:

1. A presente proposta afirma que, em casos de conhecimento, as habilidades de S explicam por que S tem uma crença verdadeira, em vez de uma crença falsa ou nenhuma crença. Mas isso é ambíguo entre (a) as habilidades de S serem a *parte mais importante* da explicação de por que S tem uma crença verdadeira, e (b) as habilidades de S são *uma parte importante* da explicação de por que S tem uma crença verdadeira.
2. Se (a), então esta proposta dá o diagnóstico incorreto nos casos de conhecimento testemunhal [...], já que em muitos desses casos as habilidades de S *não são* a parte mais importante da explicação de por que S tem uma crença verdadeira.
3. Se (b), então esta proposta não fornece um diagnóstico adequado dos casos Gettier, uma vez que em muitos deles, as habilidades de S *são* uma parte importante da explicação para a crença verdadeira de S.
Portanto,
4. De qualquer forma, a proposta falha ao decidir corretamente em alguns casos. A proposta não consegue fazer todo o trabalho que deveria supostamente fazer. (Greco, 2012, p.10)

Para Sosa, não é uma questão de saliência explicativa. Claro, existe uma relação causal explicativa entre a competência e a crença verdadeira, mas não é o que é mais relevante para a atribuição do conhecimento. Para Sosa, o que é importante é que a relação seja uma *manifestação de competência*. Sobre a saliência explanatória, Sosa diz que:

[...] O que, nessas circunstâncias, é explanatoriamente mais saliente diz respeito a por que o agente mantém sua competência ou porque a situação permanece normal. Assim, o gênio maligno no comando pode sistematicamente estragar a competência dos agentes em uma competição de arco e flecha, ou as circunstâncias de seus tiros, enquanto faz uma exceção ao nosso arqueiro bem-sucedido por um de seus tiros. Para esse único tiro ele não desabilita a competência ou estraga as circunstâncias. Contra esse pano de fundo, o que então é explanatoriamente saliente, quando perguntamos por que esse tiro foi bem-sucedido, diz respeito mais aos feitos do demônio do que aos do arqueiro. Apesar disso,

o arqueiro certamente acertou seu alvo apropriadamente: seu tiro é preciso porque hábil. (Sosa, 2007, p.86)

Para Sosa, o sucesso por causa da competência deve ser apenas parte da cadeia causal explanatória. Sosa entende a relação como uma relação metafísica³¹: “virtudes epistêmicas ou competências são habilidades. Estas são um tipo especial de disposição [...] [c]ada disposição é associado com um conjunto de condições envolvendo gatilhos antecedentes e manifestando consequentes” (Sosa, 2011, p.80). Mas não é apenas o fato de uma crença existir por causa de uma competência que faz com que essa crença seja considerada conhecimento. Uma crença pode existir por causa do exercício da competência, mas é a sua *correção* que deve manifestar de fato a competência (Sosa, 2011, p.87). Por exemplo, suponha um arqueiro iniciante tendo suas mãos guiadas por um arqueiro experiente. A existência do disparo da flecha é creditável ao iniciante, ao menos em parte³². Mas a questão sobre se o sucesso do disparo é creditável ao arqueiro iniciante fica em aberto, pois depende de outros fatores: o quanto ele afeta as coordenadas e a posição do arco e da flecha em relação ao alvo? O quanto ele afeta a forma correta de puxar a flecha e a força correta ao ser usada na hora de puxar? É possível que a existência do disparo seja creditável ao arqueiro amador sem que o seu sucesso seja creditável a ele como é possível que tanto a existência e o sucesso sejam creditáveis a ele mesmo com a presença do arqueiro experiente.

³¹ John Turri (2011) também defende a visão de que a relação deve ser considerada metafísica, manifestando uma disposição ou competência, apesar de defender uma versão mais forte que Sosa: “Um desempenho é exímio [*adept*] apenas no caso de seu sucesso manifestar a competência do agente. Para as crenças, a excelência [*adptness*] é a verdade manifestando a competência. Eu proponho ainda que o conhecimento seja uma crença exímia [*adept*]. Em mais detalhes, você sabe Q apenas no caso de que sua crença verdadeira em Q manifestar sua competência cognitiva.” (Turri, 2011, p.7). Além de Turri, Litthejohn também considera a visão de que a relação deve ser considerada uma relação metafísica (2014, p.369, n.1).

³² Para Pritchard, o sucesso do disparo é primariamente creditável ao arqueiro experiente, e por isso, não se pode considerar o disparo bem-sucedido neste caso com uma realização por causa das habilidades do arqueiro iniciante (Pritchard, 2010, p.43).

Assim, para Sosa, não importa se a saliência explanatória é maior para outros elementos envolvidos durante a formação da crença e não se encontra primariamente no agente. O que importa é a manifestação da competência, manifestação esta que explica a existência da crença e a correção, a aptidão da mesma. Sobre o caso do testemunho, Sosa diz que:

sugiro que este seja o modelo certo para entender como uma crença pode ser apta mesmo quando é mais creditável ao que testemunha do que ao destinatário [do testemunho]. O sucesso dessa crença, o atingir a marca da verdade, pode, afinal de contas, ser creditado em alguma medida ao destinatário, o que seria suficiente para obter crédito parcial. Seria necessário mais do que apenas que o destinatário contribuisse para a existência dessa crença. Seria necessário também que, de alguma forma, ele contribuisse para a exatidão dessa crença. Por exemplo, se ele não é um ouvinte suficientemente cuidadoso e pode facilmente ter interpretado mal o falante do testemunho, então ele ainda pode ser claramente responsável em parte pela existência de sua crença, sem ser suficientemente responsável por sua correção. (Sosa, 2011, p.90)

Desse modo, compreender a relação de atribuição como uma relação metafísica, uma relação que envolve a manifestação de uma competência, como Sosa o faz, ao invés de compreender como uma relação causal explicativa, soluciona o dilema proposto por Lackey/Pritchard, pois além de explicar adequadamente casos Gettier, explica também adequadamente casos de testemunho. Assim como Sosa, Greco (2012) também não define a relação de atribuição como uma relação causal explicativa³³, mas sim, como uma relação pragmática:

Um sucesso é atribuível à habilidade de S apenas no caso de a habilidade de S contribuir para esse sucesso da maneira correta,

³³ Até a publicação do seu livro *Achieving Knowledge* (2010), o posicionamento de Greco era de que a relação era explicativa.

onde "da maneira correta" significa "de uma forma que serviria regularmente a propósitos relevantes". (Greco 2012, p.14)

Voltemos ao exemplo do jogador de futebol, Ted, que recebe um passe quase impossível e marca o gol. O seu companheiro de time merece crédito pelo passe, sem dúvida, mas Ted teve suas habilidades atléticas envolvidas de uma maneira adequada, correta, para que o sucesso se concretizasse. Ao contrário do caso em que a bola apenas bate na cabeça do jogador distraído e ainda assim torna-se gol. Neste segundo caso, as habilidades atléticas do jogador não se manifestaram da melhor maneira possível para que o sucesso fosse atingido. Não houve nem mesmo uma manifestação de alguma habilidade e por isso, não merece crédito. É importante notar uma distinção importante na forma de entender a relação, a distinção entre um entendimento quantitativo - onde por exemplo, o jogador que faz o passe tem mais importância e merece a maior quantidade de crédito por ter feito o lance quase impossível - e um entendimento qualitativo, onde a contribuição de Ted foi feita do modo mais adequado para servir aos propósitos relevantes existentes em um jogo de futebol.

Neste modo de entender a relação de atribuição, o que importa não é quem merece a maior quantidade de crédito, mas sim, se as habilidades envolvidas são qualitativamente relevantes, ou seja, se foram envolvidas de modo apropriado, adequado, modo este que normalmente serve a propósitos relevantes. Como entender isto na atribuição de conhecimento? Quais são os propósitos relevantes para o conhecimento? Aqui novamente Greco se utiliza de duas ideias que surgiram recentemente na epistemologia e já citadas anteriormente neste capítulo: a primeira a de que a função do conceito de conhecimento é a de marcar, sinalizar boa informação e boas fontes de informação; e a segunda a de que o conhecimento serve para raciocínios práticos³⁴.

³⁴ Sobre a ideia de que o conhecimento é para fins de razão prática, ver Hawthorne (2004) e Stanley (2005).

Colocando estas duas ideias juntas, temos o seguinte: o conceito de conhecimento tem como função sinalizar boa informação e boas fontes de informação para uso no raciocínio prático. Greco assim apresenta sua proposta:

A ideia presente, portanto, é a seguinte: os seres humanos, agindo como indivíduos e em grupos, estão engajados em várias tarefas práticas que exigem informações acionáveis. O conceito de conhecimento serve para identificar pessoas como informantes, isto é, como fontes de informação relevantes para alguma tarefa prática. Para ser claro, a ideia é que o conceito de conhecimento serve a esse propósito. Isso não quer dizer que esse seja o conteúdo do conceito ou o conteúdo das atribuições de conhecimento. Pelo contrário, o propósito explica o conteúdo. (Greco, 2012, p. 16)

Podemos assim dizer que o conteúdo do conceito de conhecimento é a definição que diz que um sujeito *S* tem conhecimento apenas se a sua crença verdadeira é atribuível às suas habilidades intelectuais, e isto só é o caso quando serve aos propósitos do conceito de conhecimento, ou seja, se as habilidades intelectuais contribuem para a formação da crença verdadeira de um modo que regularmente serve para as necessidades relevantes informacionais. O caso do falso celeiro ilustra bem o que se está sendo dito aqui: quando Henry é um fiscal do governo que tem como propósito prático identificar e taxar propriedades reais de forma diferente das falsas, para que seja considerado conhecimento suas habilidades cognitivas devem contribuir da forma adequada para estes propósitos práticos e informacionais relevantes. Por isto, quando o contexto prático relevante é aquele em que envolve o fato do agente ser uma boa fonte de informação sobre celeiros reais e falsos, na forma em que é descrito o caso, Henry não possui conhecimento.

Considerando que o conceito de conhecimento serve para propósitos informacionais práticos, Greco assim define as condições necessárias e suficiente para o conhecimento:

S sabe que p se e somente se a crença de S em p é produzida pelo exercício de uma habilidade intelectual (do tipo certo*), e a crença de S sendo assim produzida contribui (da maneira certa+) para S ter uma crença verdadeira.

*de um tipo que sirva regularmente às necessidades informacionais relevantes, tanto locais (atuais) como globais (típicas e/ou prováveis).

+de uma forma sirva regularmente às necessidades informacionais relevantes, tanto locais como globais.

Abreviando:

S tem conhecimento apenas no caso da crença verdadeira de S ser produzida da maneira correta pelo tipo certo de habilidade.

(Greco, 2012, p.19)³⁵

Adotando esta definição de conhecimento casos como do testemunho podem ser resolvidos visto que, como já dito anteriormente, para estes tipos de casos não importa se a contribuição das habilidades da pessoa que pede informação é quantitativamente maior do que da pessoa que fornece a informação. O que importa é se ela utilizou suas habilidades intelectuais adequadas da forma correta de modo que regularmente servem para os propósitos práticos e necessidades informacionais relevantes. Como o próprio Pritchard coloca, Jenny não pergunta a qualquer pessoa, não pergunta a um cão ou a uma árvore, nem mesmo a uma criança. Ela pergunta a uma pessoa que considera uma pessoa adequada como fonte de informação. Além disso, ela também filtra a informação que recebe, pois se o sujeito informasse que a Sears Towers se encontra em outro país, na lua ou se a resposta fosse no mínimo estranha, ela não iria tomar

³⁵ Para Greco, é importante considerar tanto as necessidades informacionais locais quanto globais, o que significa dizer que “afirmar que alguém sabe serve para sinalizar informações acionáveis para atores atuais e potenciais, e em ambientes práticos atuais e potenciais” (Greco, 2012, p.18). Porém, Greco nota que o conceito de conhecimento não serve para qualquer tarefa prática, então é preciso definir os limites do que são os atores e tarefas práticas potenciais. Assim, Greco sugere que o conceito de conhecimento “foi feito para servir tanto as tarefas práticas atuais e tarefas práticas típicas e que e que possivelmente podem surgir” (Greco, 2012, p.19).

como uma boa informação. Desse modo, suas habilidades cognitivas foram usadas adequadamente e de modo que normalmente servem para os propósitos informacionais relevantes e, por isso, ela possui conhecimento, sendo que o problema do testemunho deixa de ser um problema para a EV.

As respostas da EV ao segundo argumento de Pritchard podem ser resumidas da seguinte forma:

- Sosa – A relação de atribuição é metafísica:
 - Para Sosa, a relação “S sabe que *p* por causa das habilidades bem-sucedidas” não é uma relação explicativa, onde o sucesso das habilidades cognitivas explica ou possui a maior saliência explicativa, mas sim, metafísica. Ou seja, quando S sabe, é por causa da *manifestação* de suas competências relevantes, competências estas que são um tipo especial de disposição. Assim, a existência de uma crença verdadeira pode ser explicada por causa das habilidades bem-sucedidas, mas sua correção deve manifestar a competência epistêmica para que seja conhecimento. S sabe que *p* porque competente.
 - Jenny – Possui conhecimento (reflexivo/humano) porque manifesta suas competências epistêmicas relevantes quando pergunta por informação.
- Greco – A relação de atribuição é pragmática:
 - Greco faz uma distinção entre um entendimento qualitativo e quantitativo. No entendimento quantitativo, o que importa é a saliência explicativa, como sugere Pritchard. Mas no entendimento qualitativo, o que importa é se a habilidade contribui para o sucesso de maneira adequada (“*in the right way*”), de modo que regularmente serve aos propósitos relevantes;
 - Os propósitos relevantes no que diz respeito ao conceito de conhecimento são: servir para identificar bons informantes, boas fontes de informação para alguma tarefa prática, pois o conceito de conhecimento tem como propósito servir a necessidades informacionais para o uso no raciocínio prático;
 - S sabe que *p* porque suas crenças verdadeiras foram produzidas pelo exercício adequado das habilidades intelectuais relevantes de modo que contribuem para necessidades práticas informacionais.

- Jenny – Possui conhecimento pois utiliza suas habilidades intelectuais relevantes de forma adequada para as finalidades práticas relevantes a ela.

Como é possível perceber dada a discussão realizada neste capítulo, o desafio que surge para a epistemologia das virtudes é explicar casos em que o sujeito forma crenças verdadeiras através de habilidades cognitivas bem-sucedidas, mas em que dizemos que o sujeito não possui conhecimento e casos em que o sujeito tem conhecimento, mas que as habilidades cognitivas não são relevantes o suficiente para a atribuição de conhecimento ao sujeito. Este desafio foi proposto especialmente por Pritchard, que afirma que a epistemologia das virtudes é incapaz de lidar com casos deste tipo, e, portanto, é uma tese falsa.

Eu considero como bem-sucedidas as respostas dadas ao desafio que surge para a epistemologia das virtudes, e acredito assim que a definição de conhecimento que temos em mãos é uma definição que é capaz de lidar adequadamente com os contraexemplos clássicos e suas variações, além de lidar adequadamente com os novos desafios que surgem. Pretendo, portanto, adotar e defender neste livro a epistemologia das virtudes na versão de Greco, em especial a ideia de que a relação de sucesso por causa das habilidades é uma relação pragmática. Creio que esta epistemologia das virtudes permite elaborar soluções para outros problemas que envolvem a sorte e noções epistêmicas como conhecimento como ou entendimento. No próximo capítulo explorarei o debate sobre a distinção entre conhecimento-como e conhecimento proposicional em especial focando nos problemas epistêmicos que são levantados e buscarei mostrar que a epistemologia das virtudes oferece soluções satisfatórias aos questionamentos levantados no debate.

As virtudes do saber-como

No capítulo anterior argumentei que a epistemologia das virtudes é uma teoria do conhecimento que tem apresentado respostas satisfatórias a problemas que surgem a praticamente todas as teorias do conhecimento, como os casos em que há sorte epistêmica envolvida e a intuição de que há conhecimento. Porém, a epistemologia em geral tem se centrado quase que majoritariamente em um tipo especial de conhecimento, o conhecimento proposicional, deixando um pouco de lado a investigação sobre outros tipos de conhecimento, como o conhecimento prático, ou o conhecimento-como.

Nos últimos anos, o debate sobre o saber-como tem se concentrado na disputa entre duas teses principais: (1) a tese anti-intelectualista, que afirma que saber-como não pode ser reduzido ao conhecimento proposicional e que possuir conhecimento-como é possuir a habilidade de fazer algo; e (2) a tese intelectualista, que afirma que saber-como é um tipo de conhecimento proposicional, é reduzível ao saber-que. Essa disputa entre intelectualistas e anti-intelectualistas tomou folego após a publicação do artigo “Know How”, por Stanley e Williamson, em que argumentavam à favor do intelectualismo sobre o saber-como. Os principais oponentes de Stanley e Williamson neste artigo seminal é a versão anti-intelectualista defendida por Ryle em seu livro “The Concept of Mind” e bastante aceita entre os filósofos.

O debate entre intelectualistas e anti-intelectualistas possuem argumentos de áreas distintas da filosofia, desde

argumentos da filosofia da linguagem a argumentos epistêmicos. A ideia central deste capítulo é focar nos argumentos epistêmicos que surgem neste debate e assim mostrar uma maneira de compreender o saber-como sob a ótica da epistemologia das virtudes. Assim, este capítulo terá a seguinte estrutura: na seção 2.1 serão apresentados o anti-intelectualismo de Ryle e o seu argumento contra o intelectualismo, a saber, o argumento do regresso. Na seção 2.2 serão apresentadas a resposta de Stanley e Williamson aos argumentos de Ryle contra o intelectualismo e a versão do intelectualismo sobre saber como de Stanley e Williamson. Na seção 2.3 serão apresentados alguns argumentos contra o anti-intelectualismo, cujo objetivo é mostrar casos de conhecimento-como sem habilidade. Na seção 2.4 serão apresentados argumentos contra o intelectualismo, argumentos estes cujo objetivo é mostrar casos de conhecimento-como sem conhecimento proposicional, ou seja, casos em que o conhecimento proposicional é Gettierizado. Na seção 2.5 serão apresentados os argumentos de Carter e Pritchard em que eles buscam demonstrar que não só há casos de conhecimento-como sem conhecimento proposicional, mas que o conhecimento-como compartilha das mesmas propriedades epistêmicas que as realizações cognitivas, sendo possível afirmar que conhecimento-como é um tipo de realização cognitiva e não um tipo de conhecimento proposicional. Por fim, na seção 2.6 irei argumentar que se aplicarmos a epistemologia das virtudes contra os argumentos de Carter e Pritchard é possível demonstrar que tanto o conhecimento-como como o conhecimento proposicional compartilham as mesmas propriedades epistêmicas, não sendo possível assim afirmar que há casos de conhecimento-como sem conhecimento proposicional. Com isso procuro mostrar que a epistemologia das virtudes é compatível com o intelectualismo sobre o saber-como, mas que, além disso, é também compatível com o anti-intelectualismo, visto que a definição “sucesso por causa das habilidades” pode ser aplicada tanto para conhecimento-como quanto para

conhecimento-que, independentemente de se defender o intelectualismo ou anti-intelectualismo.

2.1. Saber-como: Ryle versus o intelectualismo

Uma das versões mais influentes sobre conhecimento-como na epistemologia contemporânea foi estabelecida por Gilbert Ryle, inicialmente em seu artigo chamado “Knowing How And Knowing That” (2009b), publicado em 1946, e no capítulo “Knowing How And Knowing That” do seu livro “The Concept of Mind” (2009a) publicado em 1949. Em ambos os textos, Ryle estava interessado em combater um oponente em específico: o dualismo cartesiano, ou seja, a ideia de que existe o corpo e a mente e que os processos inteligentes do corpo (como a habilidade de andar de bicicleta) são guiados por processos ocultos e psicológicos da mente. No primeiro capítulo do livro “The Concept of Mind”, Ryle procura descrever o que ele chama de “O mito de Descartes”, para em seguida, mostrar que o dualismo está incorreto desconstruindo-o à partir de sua análise sobre os conceitos de “saber-como” e “saber-que”.

No que diz respeito à análise dos conceitos de “saber como” e “saber que”, o “mito cartesiano” se incorpora na forma da tese conhecida como “intelectualismo”, que diz que nosso conhecimento-como é na verdade um tipo de conhecimento-que, conhecimento proposicional. Ryle escreve que o objetivo principal da sua argumentação é:

para mostrar que existem muitas atividades que exibem diretamente qualidades da mente, mas ainda assim não são operações intelectuais nem efeitos de operações intelectuais. A prática inteligente não é um passo-a-passo da teoria. Ao contrário, a teorização é uma prática entre outras e é conduzida inteligentemente ou estupidamente. (Ryle, 2009a, p. 15-16)

Ryle nota que a noção de conhecimento-como envolve aspectos importantes de nossa vida cotidiana, como em atividades

como o ensino, em que estamos muito mais preocupados com a competência dos estudantes do que com a verdade dos fatos que eles aprendem (Ryle, 2009a, p. 17). De fato, a noção de conhecimento-como como um conhecimento prático é uma noção que se encontra inserida em nosso dia-a-dia da mesma forma que a noção de conhecimento proposicional. Estamos sempre nos preocupando em aprender como fazer as coisas – como nos locomover, como dirigir, como ser mais eficiente no trabalho, como cozinhar – e também nos preocupamos em buscar quem sabe fazer as coisas, como quando queremos contratar alguém para consertar algo, construir algo, para organizar um casamento, para tocar na festa de casamento, etc.

Ryle, como behaviorista, tem como objetivo argumentar que alguns estados mentais, como o saber-como, são disposições para agir, ao contrário do que seu oponente, o intelectualista, diria. Ao descrever os intelectualistas, Ryle escreve que:

Os primeiros teóricos naturalmente especularam sobre o que constituía as peculiares excelências das ciências e disciplinas teóricas, cujo crescimento elas testemunharam e ajudaram. [...] Eles então transmitiram a ideia de que a capacidade de obter conhecimento das verdades era a propriedade definidora de uma mente. Outros poderes humanos só poderiam ser classificados como mentais se pudessem ser mostrados de alguma maneira pilotados pela compreensão intelectual de proposições verdadeiras. Ser racional era ser capaz de reconhecer verdades e as conexões entre elas. Agir racionalmente era, portanto, ter propensões não-teóricas controladas pela apreensão de verdades sobre a conduta da vida. (Ryle, 2009a, p.15)

De acordo com estes teóricos, agir racionalmente envolve reconhecer verdades e as conexões entre tais verdades, ou seja, todo o agir racional envolve conhecimento proposicional como plano de fundo fundamental. Porém, Ryle argumenta que isso não é o caso, e que quando atribuímos a algumas pessoas termos como “prudente”, “imprudente”, por exemplo, não estamos atribuindo

conhecimento sobre alguma verdade factual, mas sim, estamos atribuindo uma habilidade para se fazer certas coisas. Como exemplo, Ryle cita a ação e habilidades de um palhaço de circo:

A esperteza do palhaço pode ser exibida em seu tropeçar e cair. Ele tropeça e cai da mesma maneira que pessoas desajeitadas, exceto que ele tropeça e cai de propósito e depois de muito ensaio [...] Os espectadores aplaudem sua habilidade em parecer desajeitado, mas o que eles aplaudem não é uma performance extra escondida executada "em sua cabeça". É a sua performance visível que eles admiram, mas eles a admiram não por ser um efeito de quaisquer causas internas ocultas, mas por ser um exercício de uma habilidade. Agora uma habilidade não é um ato. [...] É uma disposição ou complexo de disposições. (Ryle, 2009a, p.21)

Quando as pessoas aplaudem o palhaço, elas não estão aplaudindo o conhecimento proposicional, o conhecimento de verdades que o palhaço possui e encontra-se de alguma forma escondidos em sua cabeça. Para Ryle, as pessoas aplaudem o que estão vendo, ou seja, as habilidades do palhaço. Estas habilidades inteligentes não são inteligentes ou racionais porque são reconhecimento de verdades, mas sim, são disposições, ao contrário do que dizem os seus oponentes, os intelectualistas.

De acordo com Ryle, os intelectualistas em geral afirmam que uma ação é considerada inteligente¹ se e somente se o agente está pensando o que e como ele está fazendo enquanto ele está fazendo, isso de modo que se ele não estivesse refletindo, a ação não seria tão bem executada como quando há a reflexão e consideração das proposições sobre a ação (Ryle, 2009a, p. 18). Ou seja, saber-como fazer algo envolve observar certas regras sobre a ação, observar critérios e aplica-los corretamente. É certo que em

¹ O termo "inteligente" neste contexto do debate pode ser substituído sem perda por "intencional" ou "habilidoso" (skilled). Ryle está se referindo a qualquer ação que seja intencional e que envolva a performance de uma habilidade e não ações que sejam executadas automaticamente de forma não percebida pelo sujeito como hábitos ou ações como reflexos.

geral refletimos enquanto agimos ou mesmo antes de agir, como um jogador de futebol que antes de realizar um passe reflete e calcula sobre qual o melhor momento e ângulo de seu chute. Mas segundo Ryle, os intelectualistas generalizam essa máxima afirmando que para toda e qualquer ação inteligente é necessário a consideração de proposições sobre a ação.

Para demonstrar que o intelectualismo é falso e que saber-como não pode ser definido em termos de saber-que, Ryle utiliza um argumento na forma de um regresso. A ideia central por trás de seu argumento é a de que segundo o intelectualismo, para cada ação inteligente é preciso haver a consideração de uma proposição. Entretanto, a própria consideração de uma proposição é em si uma ação inteligente e, por ser uma ação inteligente, exige novamente a consideração de uma outra proposição e isso se segue infinitamente. Ele descreve seu argumento da seguinte forma:

A objeção crucial ao conto intelectualista é essa. A consideração de proposições é em si uma operação cuja execução pode ser mais ou menos inteligente, menos ou mais estúpida. Mas se, para qualquer operação ser inteligentemente executada, uma operação teórica anterior tivesse primeiro de ser realizada e executada de forma inteligente, seria uma impossibilidade lógica para qualquer um entrar no círculo. (Ryle, 2009a, p.19)

Ryle assim afirma que segundo o intelectualista, realizar uma ação inteligente como por exemplo andar de bicicleta, exige a consideração de proposições verdadeiras, de conhecimento proposicional que devem estar de posse do agente, conhecimento este contendo proposições como “essa é a forma de se pedalar para a bicicleta andar” ou “minhas mãos devem ficar dessa forma para a bicicleta andar”. Só que a própria consideração destas proposições são ações inteligentes, segundo Ryle, e que por isso, exigem também considerações de outras proposições verdadeiras de posse do agente, o que leva a um círculo vicioso, ou regresso ao infinito. Assim, Ryle resume seu argumento dizendo que:

Colocando em termos gerais, a suposição absurda feita pelo conto intelectualista é esta, a de que uma performance de qualquer tipo herda todo o seu título de inteligência de alguma operação interna anterior de planejamento do que fazer. [...] Pelo argumento original, portanto, nosso processo de planejamento intelectual deve herdar seu título de perspicácia de outro processo interior de planejamento de planos, e esse processo poderia, por sua vez, ser tolo ou perspicaz. A regressão é infinita, e isso reduz ao absurdo a teoria de que para uma operação ser inteligente ela deve ser dirigida por uma operação intelectual anterior. (Ryle, 2009a, p. 20)

Com isso, Ryle conclui que “‘inteligente’ não pode ser definido em termos de ‘intelectual’ ou ‘saber como’ em termos de ‘saber que’” (Ryle, 2009a, p. 20). O intelectualismo é falso pois ele não pode evitar esse círculo vicioso, um regresso ao infinito que torna esta posição uma posição absurda. Realizar uma performance inteligente não é realizar duas coisas, mas apenas uma, a saber, aplicar critérios na condução da performance (Ryle, 2009a, p. 28).

Para demonstrar sua versão positiva sobre saber-como, Ryle dá como exemplo o aprendizado do jogo de xadrez. Uma pessoa que nunca jogou xadrez poderia fazer movimentos que são permitidos no xadrez sem saber disto, e isso não significa que a pessoa conhece as regras ou sabe como jogar. Enquanto está aprendendo, o aprendiz pode receber explicitamente orientações de como movimentar as pedras ou ler sobre as regras e enquanto joga suas primeiras partidas, recita para si mesmo as regras para que possa executá-las corretamente até dominar completamente as regras sem precisar recitar para si mesmo mentalmente as regras. Nesse estágio, a pessoa não pensa mais nos movimentos que são ou não são permitidos, apenas os executa e também reclama quando seu oponente realiza movimentos incorretos. Mas Ryle argumenta que é possível também aprender a jogar apenas observando como os outros movimentam as peças no tabuleiro e

observando quais movimentos são aceitos e quais são rejeitados por serem incorretos. Ou seja, não é necessário recitar para si as regras para que se aprenda como e quais são as regras de uma certa prática, de acordo com Ryle.

Em sua argumentação, ele também afirma que não se pode dizer que uma pessoa sabe jogar xadrez se ela sabe recitar as regras de forma precisa, pois ela precisa ser capaz de realizar os movimentos precisos. Porém, pode-se dizer que uma pessoa sabe como jogar se ela é capaz de realizar os movimentos permitidos e evitar os movimentos incorretos, mesmo que ela não seja capaz de dizer precisamente quais são as regras do jogo. Nas palavras de Ryle, “não é o que ele faz em sua cabeça ou com sua língua, mas o que ele faz no tabuleiro que mostra se ele conhece ou não as regras do modo executivo de poder aplicá-las.” (Ryle, 2009a, p.29-30)

Saber-como, na visão de Ryle, é uma disposição, a disposição de agir corretamente de acordo com as regras ou critérios da performance. Ou seja, saber como jogar xadrez é agir corretamente de acordo com as regras do xadrez, sem precisar haver uma consideração intelectual sobre as regras ou critérios para se jogar xadrez e o agir, em seguida. Um arqueiro que atinge o centro do alvo uma vez não necessariamente sabe como atingir o centro do alvo. Pode ter sido sorte, pode ter sido um mero acidente. Para saber como, ele deve ter a disposição de ser bem-sucedido na maioria das vezes em que as condições adequadas ocorrem. A definição de Ryle para saber-como pode ser resumida como: “[s]aber-como, então, é uma disposição, mas não uma disposição de via única como um reflexo ou um hábito. Seus exercícios são observâncias de regras ou cânones ou as aplicações de critérios” (Ryle, 2009a, p. 34). Saber-como é diferente dos hábitos pois nestes realizamos as nossas ações sem pensar, sem perceber ou notar o que estamos fazendo, pois estamos como que no automático.

Quando uma ação é habilidosa, segundo Ryle, o agente age com cuidado, vigilante com o que está ocorrendo, sendo capaz de

adaptar-se ou aprender com cada novo detalhe, enquanto que isso não ocorre com ações automáticas, habituais. Por conta disso é que para Ryle, ações inteligentes não são meros hábitos. Nas ações inteligentes, o agente está sempre aprendendo e se modificando. Assim, nas ações habituais, o que ocorre é que uma performance atual é sempre réplica das performances passadas enquanto que na ação inteligente, as performances atuais são modificações das performances passadas (Ryle, 2009a, p. 30). Isso não significa que o agente não saiba-como quando realiza, por hábito, certas ações, mas apenas significa que existe uma diferença entre mero hábito e ações inteligentes, na visão de Ryle.

Para resumir: o anti-intelectualismo sobre o saber-como em Ryle é a tese de que saber-como é possuir habilidades e a disposição de ser bem-sucedido na maioria das vezes em que as condições adequadas ocorrem. Ryle usa o argumento do regresso ao infinito para demonstrar que existe uma distinção clara entre saber-como e saber-que, demonstrando que não é necessário conhecimento proposicional nem a consideração de proposições para se realizar performances inteligentes, para se saber-como. Mas também não basta haver a mera habilidade. Uma pessoa pode ter a habilidade de chutar uma bola em direção ao gol, mas se ela não possui a disposição e de ser bem-sucedido na maioria das vezes, então ela não sabe como chutar uma bola em direção ao gol. O agente pode até ser bem-sucedido uma ou duas vezes, mas por questões de sorte e não por ter agido de forma inteligente e sempre melhorando, sempre aprendendo e vigiando os detalhes importantes da performance. Desse modo, saber-como não pode ser reduzido a saber-que e segundo Ryle, o intelectualismo está errado.

2.2. Uma resposta intelectualista a Ryle

A versão do anti-intelectualismo sobre o saber-cómo de Ryle manteve-se predominante por bastante tempo na epistemologia contemporânea. Edward Craig, por exemplo, escreveu:

O intelectualismo não foi refutado? Ryle, deve-se admitir, deu fortes razões para pensar que, quando tomado em estrita generalidade como aplicável a toda capacidade, deve ser falso: leva a uma regressão infinita. Eu aceito o argumento e sua conclusão. (Craig, 1990, p.154)

A força do argumento de Ryle pareceu convincente, tornando-se necessário para qualquer tese intelectualista sobre saber-cómo solucionar o problema do regresso, que, segundo Ryle, demonstra falso a tese intelectualista. Stanley e Williamson (2001), em sua publicação seminal “Knowing How” procuram dissolver o argumento de Ryle, demonstrando que ele não atinge o intelectualismo de fato. Stanley e Williamson (2001, p. 413) formalizam o argumento de Ryle do seguinte modo:

- (1) Se S Fs, então S aplica o conhecimento como F .
- (2) Se S aplica o conhecimento que p , então S contempla a proposição que p .

O argumento é um regresso porque para Ryle, se se aceita que saber-cómo é um tipo de saber-que, de conhecimento proposicional, isso significa que aplicar o conhecimento-cómo F seria de algum modo contemplar a proposição que p (uma proposição sobre como fazer F). Mas contemplar uma proposição é uma ação inteligente, e por isso, é aplicar um conhecimento-cómo. O que Ryle argumenta é que o intelectualismo implica que realizar uma ação F envolve contemplar infinitas proposições e aplicar infinitos conhecimentos-cómo sobre a contemplação de infinitas proposições.

Stanley e Williamson chamam a atenção para o fato de que a premissa (1) de Ryle só é aplicada para ações intencionais, ações inteligentes. Como citado anteriormente, Ryle considera ações inteligentes diferente de reflexos ou mero hábitos. Ações como respirar, realizar a digestão e espirrar não são ações intencionais, portanto, não entram no escopo das ações da premissa (1), ou seja, a proposição “se *S* espirra, então *S* aplica o conhecimento como espirrar” é uma proposição falsa. Realizar uma ação não necessariamente implica em aplicar o conhecimento-como sobre a ação.

Para dissolver o argumento de Ryle, Stanley e Williamson passam para a premissa (2) do argumento de Ryle, analisando as possíveis maneiras de a interpretar. A premissa (2) diz que toda vez que alguém aplica o conhecimento proposicional que *p*, então também se está contemplando a proposição que *p*. Mas o que se entende por “contemplar a proposição que *p*”? Uma das formas de se entender a ação de contemplar uma proposição é entendendo como uma ação intencional de se contemplar uma proposição. Entretanto, parece um absurdo dizer que para toda ação intencional há outra ação intencional de contemplar uma ou mais proposições. Como Ginet exemplifica:

Eu exercito (ou manifesto) meu conhecimento de que se pode abrir a porta girando a maçaneta e empurrando-a (assim como meu conhecimento de que há uma porta ali) realizando essa operação automaticamente quando saio da sala; e eu posso fazer isso, é claro, sem formular (em minha mente ou em voz alta) essa proposição ou qualquer outra proposição relevante (Ginet, 1975, p.7)

Ryle poderia dizer que Ginet está falando de ações habituais e não ações habilidosas (*skilled*), que exigem vigilância, cuidado e onde cada nova performance é uma melhoria de uma performance anterior e não uma mera repetição de performances passadas como em ações habituais. Porém, não parece absurdo generalizar o

exemplo de Ginet para ações habilidosas como a de um jogador de futebol. Ao correr com a bola, ele precisa observar quantos oponentes estão indo em sua direção, qual a velocidade deles, onde encontram-se seus companheiros para que ele possa realizar um passe, etc. E podemos supor que algumas dessas observações ocorram de modo consciente, mas parece ser um absurdo afirmar que o jogador de futebol precisa formular proposições como a posição do seu pé de base para que possa realizar um chute e a velocidade de sua perna para que o chute seja perfeito.

Podemos então dizer que o jogador manifesta o seu conhecimento que um determinado passe atinja o gol ao utilizar a velocidade adequada em direção a bola, posicionar seu pé de base a uma distância adequada da bola e chutar a bola com uma força e ângulo adequados o suficiente para que ela atinja o gol. Desse modo, parece correto chegar à mesma conclusão que Stanley e Williamson: que a premissa (2) do argumento de Ryle é falsa pois não parece necessário que exercer o conhecimento-que p implica em contemplar a proposição que p (Stanley e Williamson, 2001, p.416).

Outra maneira de se interpretar a premissa (2), portanto é toma-la como significando que o ato de contemplar uma proposição p não é uma ação intencional, mas sim, uma ação como o ato de respirar, espirrar ou realizar a digestão. Se este é o caso, então o argumento do regresso de Ryle é dissolvido, visto que a premissa (1) só se refere a ações intencionais. Ou seja, se o intelectualismo diz que conhecimento-como é um tipo de conhecimento-que, o argumento de Ryle torna-se inofensivo ao intelectualismo, visto que Ryle diz que realizar uma ação F implica em aplicar um conhecimento como F ; isso implica em aplicar um conhecimento proposicional que envolve contemplar uma proposição p . Mas o ato de contemplar não é uma ação intencional, então não há regresso e por isso, o intelectualismo não é reduzido a uma tese absurda. Assim, Stanley e Williamson concluem que:

Não há uma leitura uniforme das duas premissas no argumento de Ryle, em que ambas são verdadeiras; o argumento é incorreto. Portanto, ele não consegue estabelecer qualquer dificuldade para a tese de que o conhecimento-como é um tipo de conhecimento-que. (Stanley e Williamson, 2001, p. 416)

Apesar de o argumento de Ryle não atingir a versão intelectualista sobre saber-como, que diz que conhecimento-como é um tipo de conhecimento-proposicional, Stanley escreve que o argumento mostra algo que é consistente com o intelectualismo que afirma que uma ação é inteligente em virtude de ser guiada por conhecimento proposicional: o argumento mostra que o conhecimento proposicional envolvido em nossas ações inteligentes, intencionais, muitas vezes se manifesta diretamente, sem nenhuma ação mental prévia (Stanley, 2011, p.19).

Com o argumento de Ryle dissolvido, Stanley e Williamson apresentam a sua visão positiva de conhecimento-como sendo um tipo de conhecimento-que. Para Stanley e Williamson, uma proposição do tipo “Maria sabe como andar de bicicleta” é verdadeira se e somente se, para algum modo w que é uma forma para Maria andar de bicicleta, forma esta contextualmente relevante, Maria sabe que w é uma forma para ela andar de bicicleta (Stanley e Williamson, 2001, p. 426). É importante ressaltar que Maria não precisa saber todas as formas possíveis de se andar de bicicleta, mas apenas as formas que são contextualmente relevantes a ela. Por exemplo, ela pode não saber as formas que são relevantes em um ambiente coberto de neve, mas isso não faz com que Maria não saiba andar de bicicleta, visto que ela não se encontra em um ambiente coberto de neve, neste caso.

Caso Maria vivesse em um ambiente coberto de neve e gelo, então “Maria sabe como andar de bicicleta” seria verdadeira se Maria soubesse que w é uma forma contextualmente relevante para ela andar de bicicleta e isto envolveria formas relevantes a andar de bicicleta em ambientes coberto de neve. Novamente, ela não precisa saber todas as formas w possíveis para se andar de

bicicleta, mas apenas saber que w é uma forma para ela andar de bicicleta naquele contexto em que ela se encontra.

Então imaginemos agora que Maria nunca aprendeu a andar de bicicleta. Ela compra o “Guia de como andar de bicicleta para Leigos” e aprende as diversas proposições sobre as formas de se andar de bicicleta, formas que são relevantes para ela. Ela encontra sua amiga, fala com ela sobre o assunto e sua amiga aponta para pessoas andando de bicicleta: “Olha, aquele é uma forma de se andar de bicicleta”. Assim, podemos dizer que Maria sabe diversas proposições w que são formas para se andar de bicicleta. Será que isso significa que Maria *sabe como* andar de bicicleta? Segundo Stanley e Williamson a resposta é “não” pois proposições como as que Maria aprendeu podem ser conhecidas sob diversos *modos de apresentação*, como por exemplo, o *modo demonstrativo*, como quando sua amiga aponta para pessoas e afirma que aqueles são modos w de se andar de bicicleta. E em afirmações do tipo “Maria sabe como andar de bicicleta” o conhecimento proposicional que é atribuído a Maria é um conhecimento conhecido por Maria sob um *modo prático de apresentação*. (Stanley e Williamson, 2001, p. 429). Portanto, para que Maria saiba como andar de bicicleta, ela tem que saber proposições que w são formas de se andar de bicicleta sob modos práticos de apresentação.

Stanley e Williamson chamam a atenção para o seguinte:

Pensar em uma forma sob um modo prático de apresentação, sem dúvida, implica a posse de certas disposições complexas. É por essa razão que existem conexões complexas entre o saber-como e os estados disposicionais. Mas reconhecer tais conexões de maneira alguma prejudica a tese de que o saber-como é uma espécie de saber-que. [...] É simplesmente uma característica de certos tipos de conhecimentos proposicional que a posse deles está relacionada de formas complexas a estados disposicionais. Reconhecer esse fato elimina a necessidade de postular um tipo distinto de conhecimento não-proposicional. (Stanley e Williamson, 2001, p. 429)

Parece correto dizer que existe uma clara conexão entre pensar em formas de se fazer algo sob um modo prático de apresentação e a posse de disposições. Isso não implica que são conhecimentos diferentes, um proposicional e outro não proposicional como Ryle sugeriu. Proposições podem ser conhecidas sob diversos modos de apresentação e é uma propriedade de certas proposições estarem relacionadas com estados disposicionais. Conhecer proposições sobre formas de se andar de bicicleta sob modos práticos de apresentação envolve ser capaz de, na maioria das vezes sob circunstancias normais, ser bem-sucedido ao se andar de bicicleta. Ou seja, o saber-como andar de bicicleta é um tipo de conhecimento guiado por conhecimento proposicional.

A versão intelectualista sobre conhecimento-como proposta por Stanley e Williamson pode então ser resumida da seguinte forma: “Maria sabe como andar de bicicleta” é verdadeira relativo ao contexto c se e somente se existe algumas formas w contextualmente relevantes de modo que Maria sabe que w é uma forma de se andar de bicicleta e Maria pensa nesta proposição sob um modo prático de apresentação. Assim, “atribuições de conhecimento-como são simplesmente atribuições de conhecimento-que aos sujeitos” (Stanley e Williamson, 2001, p.431). E mesmo que estas proposições que são atribuídas ao sujeito envolvam formas de realizar ações, “isso não torna elas de nenhuma forma menos proposicional” (Stanley e Williamson, 2001, p. 431).

Nesta seção procurei demonstrar como Stanley e Williamson dissolvem o argumento de Ryle contra o intelectualismo para em seguida expor a versão do intelectualismo defendida por eles. Nas duas seções seguintes serão discutidos outros argumentos que são utilizadas tanto contra o intelectualismo como contra o anti-intelectualismo, tendo como objetivo mostrar que tanto o intelectualismo falha ao tentar demonstrar que o anti-

intelectualismo é falso, como o anti-intelectualismo falha ao tentar demonstrar que o intelectualismo é falso.

2.3. Conhecimento-como sem habilidade

Para demonstrar que o anti-intelectualismo é uma tese comprovadamente falsa, Stanley e Williamson buscam demonstrar casos em que existe conhecimento-como mas não existe habilidade envolvida.

Ao argumentarem contra a versão positiva de saber-como de Ryle, Stanley e Williamson defendem que nesta visão, atribuições de saber-como implica atribuições de habilidades. Assim, dizer que S sabe como tocar piano implica em dizer que S possui as habilidades para se tocar piano. Para demonstrar que a visão positiva de saber-como de Ryle é incorreta, Stanley e Williamson citam o seguinte caso descrito por Paul Ziff:

Imagine uma cena em que um grande pianista está sentado em um piano, prestes a começar sua performance. Um louco, com uma espada samurai, aparece de repente e corta as mãos do pianista: pode o pianista tocar piano? Não. Ele sabe como? Sim. (Ziff, 1984, p.71)

No caso descrito acima, Stanley e Williamson afirmam que o pianista, ao perder as mãos, perde também sua habilidade de tocar piano, mas mesmo sem a habilidade, ele continua sabendo como tocar piano. Outro exemplo citado por Stanley e Williamson é um exemplo muito comum de ser encontrado nos esportes. Na prática esportiva, especialmente a de alto rendimento, é muito comum encontrarmos técnicos, como o técnico da equipe de ginástica olímpica, que é capaz de ensinar e fazer com que os atletas realizem manobras complexas e difíceis, mesmo que eles mesmos não sejam capazes de fazer tais manobras. Stanley e Williamson (2001, p.416) citam o exemplo de um instrutor de ski que sabe

como executar uma manobra complexa, apesar de não ser capaz de realizar por conta própria tal performance.

Considerando que estes dois casos são casos de conhecimento-come sem a presença de habilidades, Stanley e Williamson concluem que disso “se segue que a versão positiva de conhecimento-come de Ryle é comprovadamente falsa” (Stanley e Williamson, 2001, p.416), visto que, segundo eles, é um caso de conhecimento-come sem habilidade.

Seriam estes casos de conhecimento-come sem habilidade, de fato? Os dois casos possuem diferenças fundamentais entre si. Consideremos inicialmente o caso do pianista sem as mãos. É claro que ele não é mais capaz de tocar um piano, visto que ele não possui suas mãos, mas deveríamos concluir que por conta disso, sua habilidade de tocar também foi eliminada? Imaginemos a seguinte variação deste caso. O pianista Paul, famoso por suas habilidosas performances, sofre um grave acidente de carro e entra em coma. Não houve nenhuma complicação neurológica neste acidente, mas os médicos que o atendeu tiveram que amputar suas mãos. Entretanto, o hospital decide implantar em Paul uma nova tecnologia, mãos mecânicas perfeitamente funcionais e idênticas as mãos humanas e totalmente integradas ao corpo humano. Quando Paul acorda, sem saber o que houve com suas mãos, não percebe que possui mãos implantadas e se recupera normalmente, voltando a tocar piano como antes.

Será que nesta variação, Paul perdeu sua habilidade na sala de cirurgia e a recuperou quando os médicos implantaram as novas mãos? A resposta parece ser “não”. As habilidades nunca foram perdidas. Assim, o fato de não ser capaz de realizar uma ação por limitação física (um acidente, mãos amarradas, etc.) não implica que a habilidade não existe ou foi perdida.

Segundo Ryle, capacidades inteligentes (que podemos traduzir sem perdas por “habilidades”) são disposições. Ele escreve que:

Possuir uma propriedade disposicional não é estar em um estado particular ou sofrer uma mudança específica; é ser sujeito a, ou estar em um estado particular, ou sofrer uma mudança particular, quando uma condição particular é percebida. (Ryle, 2009a, p.31)

Desse modo, dizer que algo possui uma propriedade disposicional não implica que determinada disposição está atualmente presente. Dizemos que o açúcar é solúvel porque se imerso em água sob determinadas condições específicas, ele irá dissolver, mas é possível que determinados grãos de açúcar, solúveis, nunca sejam dissolvidos pelo fato de nunca terem sido expostos às condições adequadas para a ocorrência da dissolução.

Assim, se saber como é possuir propriedades disposicionais que, quando sob determinadas condições e determinado contexto podem ser atualizadas, como Ryle diz, então o caso do pianista não parece ser um caso de conhecimento-como sem habilidade. A intuição de que mesmo após o acidente o pianista continua sabendo como tocar piano parece ser verdadeira, mas se a habilidade de tocar piano é uma disposição, então é perfeitamente possível dizer que ele não perdeu sua habilidade de tocar quando perdeu as mãos, pois a disposição de ser bem sucedido sob as condições e contextos adequados se mantém. Ele só não será bem-sucedido atualmente porque não encontra-se diante das condições adequadas e físicas para tocar.

Uma variação deste caso seria um pianista que, após um acidente com graves consequências cerebrais, de fato perde sua habilidade de tocar. Ele ainda sabe como tocar? Nesse caso, acredito que a resposta seria “não”. Esta situação não seria um problema nem para o intelectualista nem para o anti-intelectualista. Um anti-intelectualista dirá que ele não sabe como tocar pois não possui mais a habilidade nem a disposição para ser bem-sucedido. E um intelectualista dirá que ele perdeu conhecimento proposicional, o que é perfeitamente plausível, visto

que podemos perder conhecimento proposicional em casos de amnésia, por exemplo.

O caso do instrutor de ski (ou em geral, técnicos esportivos, como o técnico de uma equipe de ginástica) é um pouco diferente do caso do pianista sem mãos. Aparentemente, o instrutor de ski não possui as habilidades necessárias para executar uma determinada manobra complexa, mas ainda assim sabe como executar determinada manobra, tanto que é capaz de ensiná-la a outros atletas. Bengson, Moffett e Wright (2009, p. 389) chamam a atenção para a distinção entre saber-como F , saber como F é feito e saber como alguém F . Essa parece ser exatamente a distinção que existe no caso do instrutor: ele sabe como a manobra é feita, ele sabe como alguém deve fazer para executar a manobra, mas ele não sabe como executar a manobra – supondo que o instrutor nunca executou tal manobra em sua vida. O fato de ele saber ensinar a manobra não implica que ele saiba como executar a manobra, mas sim, que ele sabe como a manobra é executada ou como alguém deve fazer para executá-la.

Este caso é diferente de um atleta que sabe como executar a manobra, mas por razões quaisquer (um problema intestinal ou um acidente) *não pode* executá-la neste momento. Parece ser perfeitamente possível saber como F mas não ser capaz de F neste momento, pois isso não implica em ser um caso de saber como sem habilidade. O caso do instrutor de ski também não parece ser um caso de saber como sem habilidade, pois há apenas a ilusão de que ele sabe como executar a manobra, ilusão esta que existe porque ele sabe como ensinar a manobra, mas que se dissolve quando adotamos a distinção entre saber como F , saber como F é feito ou saber como alguém F . Sendo assim, não é um contra-exemplo ao anti-intelectualismo mas sim, um caso que demonstra certa fragilidade do anti-intelectualismo:

O neo-Ryleanismo não é plausível como uma teoria de conhecimento-como alguém w -s, conhecimento-como as pessoas

w, conhecimento-como se faz w, ou conhecimento-como F-s w; pelo contrário, estes parecem amadurecidos para um estilo de análise intelectualista radical. Isso significa que, se o neo-Ryleanismo tem alguma plausibilidade, é apenas como uma teoria do conhecimento-como w. (Bengson, Moffett e Wright, 2009, p.389)²

Apesar dos casos visto nessa seção não serem casos com força o suficiente para tornar falso o anti-intelectualismo, eles nos mostram algo importante sobre o debate. O anti-intelectualismo sobre o conhecimento-como parece concentrar-se apenas na análise do saber-como *F*. A vantagem teórica do intelectualismo sobre o anti-intelectualismo neste caso é que sua análise pode ser facilmente estendida para outras variedades linguísticas de saber-como, como por exemplo, saber como *F* é feito, saber como alguém *F*, saber como as pessoas *F*'s e saber como *F*. Para o intelectualista, como todo tipo de saber-como é guiado por conhecimento proposicional, uma pessoa pode saber como alguém *F* e saber como ensinar alguém a *F* mesmo que não saiba como *F*. O conhecimento proposicional necessário para cada um destes casos é diferente. Um instrutor de ski pode ter o conhecimento proposicional sobre como uma manobra é feita e saber como a manobra é feita, mas porque não possui este conhecimento sob um *modo prático de apresentação*, ele não sabe como executar a manobra.

2.4. Conhecimento-como sem conhecimento-que

Como visto nas seções anteriores, o argumento do regresso de Ryle não se mostrou forte o suficiente para demonstrar falso o

² Por neo-Ryleanismo, Bengson, Moffett e Wright entendem como a tese de que S sabe como *F* se e somente se S possui um certo tipo de habilidade para *F*. Segundo eles, essa tese não expressa a complexidade do tratamento que Ryle dá ao conhecimento-como, apesar de ser uma posição importante para a epistemologia analítica (Bengson, Moffett e Wright, 2009, p. 288, n.1). A limitação sugerida por Benson et al. aos neo-Ryleanistas é uma limitação que pode ser facilmente estendida aos anti-intelectualistas em geral.

intelectualismo, assim como o argumento de que há casos de conhecimento-como sem habilidades também não se mostraram fortes o suficiente a ponto de demonstrar falso o anti-intelectualismo. Entretanto, o intelectualismo parece possuir vantagem teórica, visto que não exige a instanciação de um novo tipo de conhecimento e visto que possui espaço para explicar outras variações linguísticas de conhecimento-como, enquanto que o anti-intelectualismo se limita a explicar a noção de saber-como *F*.

Uma estratégia que vem sendo adotada recentemente pelos anti-intelectualistas para demonstrar falso o intelectualismo é buscar casos em que há conhecimento-como mas que não existe conhecimento-que para com isso, demonstrar que o conhecimento como não é um tipo de conhecimento que pode ser reduzido a, ou guiado por conhecimento proposicional. Curiosamente, um dos primeiros casos estilo-Gettier para conhecimento-como foi proposto por Stanley e Williamson, com o objetivo de mostrar que se o conhecimento proposicional é gettierizado, então o conhecimento-como também é e portanto, casos deste estilo apenas demonstram a forte relação entre conhecimento proposicional e conhecimento como. O caso proposto por Stanley e Williamson é o seguinte:

Caso 14 – Simulador de Voo

Bob quer aprender a voar em um simulador de vôo. Ele é instruído por Henry. Sem que Bob saiba, Henry é um impostor malicioso que inseriu um dispositivo de randomização nos controles do simulador e pretende dar todo tipo de conselhos incorretos. Felizmente, por acaso, o dispositivo de randomização causa exatamente os mesmos resultados no simulador que ocorreriam sem ele, e por incompetência, Henry dá exatamente o mesmo conselho que um instrutor adequado teria feito. Bob é aprovado no curso com destaque. Ele ainda não voou em um avião real. Bob tem uma crença verdadeira justificada sobre como voar. Mas

há um certo sentido no qual ele não sabe-como voar.
(Stanley e Williamson 2001, p.435)

No exemplo acima, houve sorte epistêmica durante a aquisição de conhecimento proposicional. O conhecimento proposicional que Bob iria adquirir foi gettierizado pela sorte (como no caso da ovelha no campo, citado no capítulo 1) e por isso, não atribuímos a Bob conhecimento proposicional. Se não há conhecimento proposicional e se conhecimento como é guiado por conhecimento proposicional, segundo o intelectualismo, então a conclusão é que não há conhecimento como. Assim, eles concluem: “há um certo sentido no qual ele não sabe-como voar” (Stanley e Williamson, 2001, p.435).

Ted Poston analisa o caso do simulador de voo de modo diferente. Para Poston, em certo sentido, Bob *sabe como* voar. Isso porque se Bob tentasse voar, ele iria realizar corretamente todas as ações que ele aprendeu. Ele iria controlar o avião corretamente e sua performance não seria de modo algum diferente da performance de outra pessoa que fez o mesmo treinamento em um simulador de voo que não foi gettierizado. Assim, Poston conclui que a intenção de Bob de voar e suas performances consequentes disso seriam bem-sucedidas. Não haveria porque dizer que Bob não sabe como voar (Poston, 2009, p.744).

Poston vai além e defende que não há casos estilo-Gettier para conhecimento-como. Ele divide seu argumento em duas premissas. A primeira premissa diz que casos Gettier para conhecimento-como requer que o agente F^3 de modo inteligente e bem-sucedido. Ou seja, para casos Gettier para conhecimento como, as condições de sucesso e ação inteligência devem ser satisfeitas, assim como ocorre para casos Gettier de conhecimento proposicional, onde as condições de verdade e justificação de

³ A variável F descreve as ações do conhecimento-como, como por exemplo, nadar, correr, jogar xadrez, andar de bicicleta, etc.

algum modo são satisfeitas. No caso do conhecimento proposicional gettierizado, existe uma desconexão entre a crença e a verdade da crença, ao contrário de casos normais de conhecimento proposicional. O mesmo deve valer para conhecimento-como gettierizado, segundo Poston, de modo que deve existir esta desconexão entre a base de inteligência e o sucesso. A segunda premissa do argumento afirma que S sabe como *F* se S pode *F* de modo inteligente e é bem-sucedido. Assim, ele conclui que:

dada a primeira premissa, a condição suficiente para saber-como estabelecida na segunda premissa é satisfeita. Portanto, qualquer suposto caso Gettier para saber-como não será um caso Gettier, pois será um caso genuíno de saber-como. (Poston, 2009, p.744)

Para Poston, o conhecimento proposicional da base de inteligência não é uma condição necessária para conhecimento-como. Ele descreve outro caso similar ao caso do simulador de voo, para demonstrar que não é necessário saber-que para que o sujeito saiba-como:

Caso 15 – Tango Finlandês

Olavi quer aprender o tango finlandês, uma variação estabelecida do tango argentino. Ele encontra um website que visa se especializar no tango finlandês. Olavi faz o download das instruções e aprende essas instruções. Olavi, porém, tem muita sorte em ter as instruções que de fato são as corretas. O site é dedicado a causar confusão em massa sobre o tango finlandês, disponibilizando instruções diferentes a cada segundo. (Poston, 2009, p.746)

No caso do tango finlandês, o conhecimento proposicional de Olavi é gettierizado, visto que foi obtido por pura sorte. Portanto, segundo Poston, Olavi não sabe que as instruções são corretas. Mas ele sabe como dançar tango finlandês. Isso porque “conhecimento-

como não é limitado pelas mesmas intuições antissorte como é o conhecimento proposicional” (Poston, 2009, p.746). Para Poston, o intelectualismo, portanto é falso, visto que conhecimento proposicional não é necessário para conhecimento-como e não existem casos de conhecimento-como gettierizado. A tese anti-intelectualista de conhecimento-como de Poston pode ser resumida na segunda premissa de seu argumento: *S* sabe como *F* se *S* pode *F* de modo inteligente e é bem-sucedido.

De acordo com Stanley, o argumento de Poston não é bem-sucedido e isso porque a segunda premissa de Poston possui um problema: como Poston afirma, a condição de sucesso e inteligência são análogas as condições de crença justificada e verdade em casos de conhecimento proposicional (Poston, 2009, p.744). E a segunda premissa afirma que *S* sabe como *F* se *S* pode *F* de modo inteligente e é bem-sucedido. Por conta disso, Stanley diz que “apelar a (P2) [segunda premissa] em um argumento de que alguém pode possuir saber-como apenas em virtude destas questões está apelando [*begs the question*]” (Stanley, 2011, p.177). E Stanley acusa Poston de não dar nenhum argumento em favor da segunda premissa, salvo exemplos baseados em intuições que mostram que a segunda premissa é verdadeira para todas as suas instancias. Ele também afirma que “é simplesmente falso que cada instância de (P2) [da segunda premissa] é intuitivamente verdadeira” (Stanley, 2011, p.178). Para demonstrar uma instância falsa desta premissa, Stanley descreve o seguinte caso, retirado de Bengson, Moffett e Wright (2009):

Caso 16 – Manobra de Patíns

Irina, que é uma patinadora iniciante, decide tentar um salto complexo chamado Salchow. Quando alguém executa um Salchow, o salto começa da parte de trás de dentro da borda de um patins e aterrissa na parte de trás da borda externa do patins oposto, após uma ou mais rotações no ar. Irina, no entanto, está seriamente enganada sobre como realizar um

Salchow. Ela acredita incorretamente que a maneira de executar um Salchow é começar o salto a partir da borda externa da frente de um patins, pular no ar, girar e aterrissar na frente da borda interna do outro patins. No entanto, Irina tem uma anormalidade neurológica grave que faz com que ela aja de maneiras que diferem drasticamente de como ela realmente pensa que está agindo. Assim, apesar do fato de que ela está seriamente enganada sobre como executar um Salchow, sempre que ela realmente tenta fazer um Salchow (de acordo com seus equívocos), a anormalidade faz com que Irina, inconscientemente, execute a sequência correta de movimentos, e assim ela acaba realizando com sucesso um Salchow. (Bengson, Moffett e Wright, 2009, p.397)⁴

Para Stanley, ao menos em um sentido de “inteligente”, a ação de Irina ao executar a manobra de patins é inteligente, pois sua ação foi guiada por uma decisão consciente (Stanley, 2011, p.178, n.3)⁵. Por isso, pode-se dizer que ela executou a manobra de modo inteligente e foi bem-sucedida, mas este exemplo seria então um exemplo claro de que a segunda premissa de Poston é falsa, visto que Irina não sabe como executar o salto Salchow.

É importante notar os seguintes detalhes caso consideremos que as condições de sucesso e inteligência são análogas às condições de crença justificada e verdade, como defende Poston. No exemplo dado por Gettier em que Smith e Jones vão para uma seleção de emprego, Smith forma a crença verdadeira e justificada de que o homem selecionado para o emprego tem dez moedas no bolso. Mas não é conhecimento porque existe uma certa desconexão entre o sucesso e a justificacão. Não foi por causa da

⁴ Para uma análise mais detalhada sobre este caso, ver também Bengson e Moffett (2007).

⁵ Stanley afirma que neste sentido de inteligente, do fato de que alguém faz algo intencionalmente não implica que alguém pretendia fazer algo. Segundo ele, “Irina executa intencionalmente o Salchow, mas não pretendia executar o Salchow” (2011, p. 178, n.3)

justificação que Smith sabe que sua crença é verdadeira, mas sim, por sorte. E foi justamente isso que Gettier quis demonstrar: que não basta uma crença verdadeira justificada para que seja conhecimento. O caso da manobra de skate mostra justamente que não basta que uma ação seja bem-sucedida e inteligente para que seja conhecimento-como. Outro exemplo talvez mais simples que também torna falso o argumento de Poston é o exemplo abaixo:

Caso 17 – Avalanche

Considere Sally, que saiu para uma caminhada de inverno desaconselhada nas colinas. Ela não tem ideia do que fazer no caso de uma avalanche. Quando ocorre uma avalanche, ela confunde a neve com água, faz movimentos de natação e - por sorte - escapa à avalanche, já que, na verdade, a maneira de escapar de uma avalanche é fazer movimentos de natação. [...] No entanto, parece que o sucesso dela é meramente uma questão de sorte. [...] Apesar do seu sucesso, ela não sabe como escapar das avalanches. (Hawley, 2003, p.27)

Sally foi bem-sucedida ao escapar da avalanche. E a sua ação foi também uma ação executada de modo inteligente. Porém, assim como nos casos Gettier para conhecimento proposicional, existe uma desconexão entre o sucesso de Sally e as razões que a levaram a ser bem-sucedida. Seu sucesso foi um caso de pura sorte, visto que se ela não tivesse confundindo a neve por água, ela não iria escapar da avalanche. Desse modo, assim como no caso da manobra de patins, este caso mostra que a segunda premissa do argumento de Poston é falsa e por isso seu argumento não é bem-sucedido contra o intelectualismo.

Casos estilo-Gettier para conhecimento-como como o caso da manobra de skate e o caso da avalanche não afetam boa parte das teses intelectualistas nem anti-intelectualistas. Uma forma de pressionar o intelectualismo é buscar casos estilo o caso do

simulador de voo, que procura mostrar que o agente não possui conhecimento proposicional mesmo possuindo conhecimento-como. Yuri Cath busca pressionar o intelectualismo de Stanley e Williamson através desta estratégia. Cath oferece o seguinte caso de conhecimento-como sem conhecimento proposicional:

Caso 18 – Troca de lâmpada por sorte

Charlie quer aprender a trocar uma lâmpada, mas ele não sabe quase nada sobre luminárias ou lâmpadas (já que ele só viu lâmpadas já instaladas, e por isso nunca viu o bocal de uma lâmpada ou o interior de uma luminária). Para remediar esta situação, Charlie consulta o *Guia do Idiota para Trabalhos Diários*. Dentro, ele encontra um conjunto preciso de instruções descrevendo a forma de uma luminária e de uma lâmpada e o modo de trocar uma lâmpada. Charlie compreende essas instruções perfeitamente. E assim há uma maneira, chame de "w1", de tal forma que Charlie agora acredita que w1 é uma maneira de ele trocar uma lâmpada, a saber, o modo descrito no livro. No entanto, sem o conhecimento de Charlie, ele é extremamente sortudo por ter lido essas instruções, pois a autora descontente do *Guia do Idiota* encheu seu livro de instruções enganosas. Em cada parte do livro, ela intencionalmente descreveu incorretamente os objetos envolvidos naquele trabalho e descreveu uma série de ações que não constituiriam uma maneira de fazer o trabalho. No entanto, durante as impressões, um erro no computador fez com que o texto da seção "Trocar uma lâmpada", em apenas uma cópia do livro, fosse substituído aleatoriamente por um novo texto. Por incrível coincidência, esse novo texto forneceu o conjunto claro e preciso de instruções que Charlie mais tarde consultaria. (Cath, 2011, p.115)

Este caso é muito similar ao caso do simulador de voo. Para Cath, Charlie sabe como trocar uma lâmpada apesar de que ele não sabe que $w1$ é uma forma de se trocar uma lâmpada, para ele. Cath diz que “O fato de Charlie ter tido muita sorte ao ler as instruções precisas (em oposição às enganosas) parece irrelevante para saber se ele sabe como trocar uma lâmpada com base na leitura dessas instruções.” (Cath, 2011, p.117) E Charlie não sabe que $w1$ é uma forma de se trocar uma lâmpada porque a sorte epistêmica desqualifica a crença verdadeira como uma crença que é conhecimento. Assim, se o argumento de Cath é correto, ele mostra que conhecimento-como não é uma espécie de conhecimento-que (Cath, 2011, p.120).

O argumento de Cath é muito similar ao simulador de voo, porém, mais simples. Entretanto, Stanley e Williamson poderiam dizer que as intuições mostram que em certo sentido, Charlie não sabe como trocar uma lâmpada. Uma forma de demonstrar esse tipo de intuição é supor que logo após ler as instruções, Charlie recebe uma ligação de um programa de rádio que oferece um prêmio de R\$ 1.000,00 para quem acertar a pergunta feita. E a pergunta feita é sobre como trocar uma lâmpada. Charlie responde corretamente, apesar de que sua crença não é conhecimento por ter sido obtida por sorte. Nesta situação, os ouvintes do programa atribuirão conhecimento proposicional a Charlie e o próprio Charlie estará convicto de que sabe antes de responder a pergunta. O fato dele ter sido bem-sucedido ao responder uma pergunta não implica necessariamente que ele sabe. Assim como o fato de ele ser bem-sucedido na primeira vez que for trocar uma lâmpada não implica necessariamente que ele sabe como trocar. Por isso a intuição de que, em certo sentido, Charlie não sabe como trocar uma lâmpada.

2.5. Conhecimento-como e habilidades cognitivas

Carter e Pritchard (2013), a fim de evitar o conflito de intuições sobre se em certo sentido o agente sabe ou não sabe, decidem apresentar uma variação do caso da troca de lâmpada. Segundo Carter e Pritchard, o caso original apresentado por Cath apresenta respostas conflituosas porque é um caso que envolve sorte de intervenção. Por conta disso, a variação que eles apresentam envolve sorte ambiental. Consideremos o caso original, da troca de lâmpada por sorte, mas ao invés de termos Charlie consultando um manual falso, Charlie consulta um guia verdadeiro e confiável. A diferença é que Charlie buscou este livro em uma estante repleta de livros falsos (sem que Charlie saiba disso) e apenas um livro verdadeiro, que foi o que por acaso Charlie escolheu. Assim, Charlie obtém informação de como trocar uma lâmpada a partir de um guia verdadeiro e confiável, apesar de que poderia facilmente estar enganado pois facilmente poderia ter escolhido um guia falso. Assim, Carter e Pritchard concluem que:

[...] o julgamento de que Charlie sabe como trocar uma lâmpada se torna muito forte. Afinal de contas, ele obtém suas informações corretas sobre como fazer essa tarefa de uma fonte oficial, ao contrário do que Cath descreve. Assim, a intuição de que Charlie tem conhecimento-como, neste caso, deveria ser mais convincente do que no caso TROCA DE LÂMPADA POR SORTE. (Carter e Pritchard, 2013, p.8)

Para eles, ao contrário do caso original apresentado por Yuri Cath, esta variação envolvendo sorte ambiental não deixa dúvidas quanto às intuições de que Charlie de fato sabe como trocar uma lâmpada, visto que ele aprendeu corretamente consultando uma fonte confiável e verdadeira. Mas neste caso Charlie não possui conhecimento proposicional, dado que o conhecimento proposicional de Charlie foi *Gettierizado*. E neste caso não faz sentido em afirmar que *em certo sentido*, Charlie não sabe como

trocar uma lâmpada. Para confirmar a intuição de que Charlie sabe como trocar a lâmpada mesmo sem conhecimento proposicional, Carter e Pritchard sugerem que seja aplicado o teste do “eu do passado” (*past self test*) a este caso:

Imagine que Charlie posteriormente descobre que houve sorte epistêmica ambiental em sua aquisição de informações sobre como trocar uma lâmpada. Ele teria alguma fundamentação para pensar que o seu eu-do-passado não sabia como trocar uma lâmpada? Certamente não. Afinal, ao descobrir que é apenas uma sorte epistêmica ambiental em jogo, ele também descobre que a fonte dessa informação era autoritária. (Carter e Pritchard, 2013, p.8)

Se aplicarmos o teste do “eu do passado” ao caso original, onde a sorte de intervenção ocorre, o teste nos dará um resultado diferente ao do caso em que há sorte ambiental, pois Charlie teria descoberto que sua fonte de informação era uma fonte falsa e foi por pura sorte que ele obteve a informação correta. A conclusão que Carter e Pritchard tiram deste caso é que, dado que o conhecimento proposicional deve ser incompatível com sorte epistêmica, nos casos em que ocorrem a sorte ambiental teremos claramente casos com conhecimento-como sem conhecimento proposicional. Sendo assim, o intelectualismo é falso, pois não se pode dizer que conhecimento-como é uma espécie de conhecimento proposicional.

Se o argumento acima é bem-sucedido, então é demonstrado que conhecimento-que e conhecimento-como não compartilham as mesmas propriedades epistêmicas em relação à compatibilidade ou não com a sorte epistêmica. O conhecimento proposicional seria incompatível tanto com a sorte de intervenção quanto com a sorte ambiental, enquanto que o conhecimento como seria incompatível com a sorte de intervenção (caso a intuição de Stanley e Williamson esteja correta) e compatível com a sorte ambiental. O próximo passo dado por Carter e Pritchard é mostrar que existe

similaridade entre conhecimento-como e realizações cognitivas. E essa similaridade é que ambos compartilham as mesmas propriedades epistêmicas no que diz respeito à sorte epistêmica, como mostra a tabela abaixo:

	Sorte de Intervenção	Sorte Ambiental
Conhecimento-que	Incompatível	Incompatível
Conhecimento-como	Incompatível	Compatível
Realização cognitiva	Incompatível	Compatível

Tabela 2 - Tabela de compatibilidade e sorte epistêmica

Para mostrar que realizações cognitivas (*cognitive achievements*) são incompatíveis com sorte de intervenção e compatíveis com sorte ambiental, Carter e Pritchard nos pedem para supormos um arqueiro experiente atirando no alvo. Enquanto a flecha voa em direção ao alvo, uma corrente de vento sopra a flecha e a tira do caminho correto. Entretanto, outra corrente de vento oposta sopra a flecha novamente e a faz acertar o alvo. Ou seja, mesmo com o sucesso e as habilidades relevantes em jogo, o sucesso foi por causa da sorte de intervenção que ocorre e por isso, não é uma realização, pois o sucesso não ocorreu por causa da habilidade (Carter e Pritchard, 2014, p.3). Assim, realizações (*achievements*) são incompatíveis com sorte de intervenção, assim como o conhecimento proposicional e o conhecimento como.

Já a sorte ambiental é compatível com realizações, segundo Carter e Pritchard. Eles nos pedem para imaginar o mesmo arqueiro habilidoso que atira no alvo e acerta no meio do alvo. Não há sorte de intervenção, mas com frequência, correntes de ar ocorriam no ambiente sem que os arqueiros percebessem, sendo que no caso do nosso exemplo, por pura sorte ambiental, não houve nenhuma corrente de ar afetando o curso da flecha. O arqueiro poderia facilmente falhar se isso ocorresse, mas não ocorreu e o sucesso do tiro foi por causa das habilidades do arqueiro e não por causa de qualquer sorte envolvida. Por isso,

realizações são compatíveis com sorte ambiental (Carter e Pritchard, 2014, p. 5).

Desse modo, realizações compartilham as mesmas propriedades epistêmicas que conhecimento-como. E como “o que vale para realizações em geral também se aplica especificamente a realizações cognitivas” (Carter e Pritchard, 2014, p.5), então pode-se dizer que realizações cognitivas compartilham as mesmas propriedades epistêmicas e conhecimento-como, como mostrado na tabela 2. Em seguida, Carter e Pritchard se baseiam no anti-intelectualismo de Ted Poston e afirmam que saber como não é simplesmente possuir a habilidade para *F*, mas é ser bem-sucedido em *F* por causa das habilidades cognitivas. Saber-como seria então um tipo de realização cognitiva. Segundo eles, “Se alguém faz *F* sucessivamente por causa de uma habilidade (*vis-à-vis F*), então ele sabe como *F*” (Carter e Pritchard, 2014, p. 15).

As críticas feitas ao anti-intelectualismo de Poston parecem mostrar que é uma tese que não se sustenta e uma das razões é justamente que a tese de Poston não impede que o sucesso por sorte seja considerado conhecimento-como. Carter e Pritchard ajustam a tese de Poston para que não existam casos de conhecimento-como onde o sucesso foi fruto do acaso e não por causa da habilidade cognitiva. Desse modo, casos como o caso da avalanche não são casos de conhecimento-como, de acordo com o anti-intelectualismo de Carter e Pritchard.

Para demonstrar que conhecimento-como é um tipo de realização cognitiva, Carter e Pritchard citam um caso em que há sucesso, mas não por causa da habilidade cognitiva ou por causa de sorte, e por isso, não é um caso de conhecimento como:

Caso 19 – Testemunho na troca de lâmpada

Suponha que Charlie descubra como trocar uma lâmpada recebendo essa informação do que ele sabe ser uma fonte confiável de informações (e que não há, além disso, nada de errado epistemicamente em sua aquisição dessas

informações), e que Charlie transmite essas informações para o seu filho. Vamos estipular que o filho de Charlie exiba o mesmo nível de habilidade cognitiva que vimos exposto no caso de depoimento considerado acima. Ou seja, embora ele não tivesse perguntado simplesmente a qualquer um ou tivesse acreditado em qualquer coisa que lhe foi dita, não deixa de ser verdade que, na maioria das vezes, ele apenas confia na palavra de seu pai. Não obstante, seu pai é de fato autoritário nesse aspecto, e o ambiente é epistemicamente amigável em todos os aspectos relevantes (em particular, não é o caso, por exemplo, que o filho de Charlie pudesse facilmente ser enganado por seu pai). (Carter e Pritchard, 2014, p. 13)

No caso acima, Charlie sabe como trocar uma lâmpada visto que seu sucesso é por causa de suas habilidades cognitivas. Não houve sorte envolvida e ele aprendeu através de uma fonte epistêmica confiável. Mas, segundo Carter e Pritchard, o mesmo não se pode dizer do filho de Charlie. Ele é capaz de trocar uma lâmpada, mas conhecimento-como não é a mera posse de habilidades e por isso ser capaz não é o suficiente. Isso porque, como vimos no capítulo anterior, Pritchard não considera que em caso de testemunho, se pode creditar o sucesso às habilidades cognitivas (ao menos não se pode creditar primariamente ao uso de habilidades cognitivas). Assim, o fato de o filho de Charlie meramente confiar no testemunho de seu pai não é o suficiente para que ele adquira conhecimento-como:

É necessário que o sucesso cognitivo de uma pessoa esteja apropriadamente relacionado à sua capacidade cognitiva, de modo que o primeiro [seu sucesso] seja por causa do último [sua capacidade cognitiva]. Quando este não é o caso, como no exemplo testemunhal envolvendo o filho de Charlie que acabamos de considerar, o agente em questão não se qualifica para conhecimento-como. (Carter e Pritchard, 2014, p. 13)

Desse modo, Carter e Pritchard defendem que conhecimento-como é um sucesso *por causa* das habilidades cognitivas. No caso do filho de Charlie, não há sucesso por causa das habilidades cognitivas e portanto, não há conhecimento-como. E, dado que para eles, realizações (*achievements*) não compartilham as mesmas propriedades epistêmicas que conhecimento proposicional, a tese de que conhecimento-como é uma espécie de realização cognitiva é uma tese anti-intelectualista.

2.6. Epistemologia das Virtudes e o Conhecimento-como

Os argumentos de Carter e Pritchard em relação ao conhecimento-como se baseiam nos mesmos argumentos que Pritchard utiliza contra a epistemologia das virtudes, como visto no capítulo anterior. Mas, como defendi no capítulo anterior, penso que a epistemologia das virtudes dá uma boa resposta tanto ao argumento do testemunho quanto ao argumento de que supostamente há casos de sucesso por causa das habilidades, mas não há conhecimento (como o caso do falso celeiro). Sendo assim, considerando como correta a resposta da epistemologia das virtudes, as realizações cognitivas compartilham as mesmas propriedades epistêmicas que o conhecimento proposicional, a conclusão que eu chego é a de que os argumentos contra o intelectualismo como apresentado por Carter e Pritchard são falsos.

No caso do testemunho e da troca de lâmpada, parece evidente que o filho de Charlie aprende como trocar uma lâmpada ao confiar no testemunho de seu pai. Ele usou suas habilidades cognitivas relevantes da forma correta para aprender o que tinha que aprender. Greco escreve que:

Um sucesso é atribuível à habilidade de S apenas no caso de a habilidade de S contribuir para esse sucesso da maneira correta,

onde “da maneira correta” significa “de uma maneira que serviria regularmente a propósitos relevantes” (Greco, 2012, p.14)

Não parece haver razões para não atribuírmos sucesso ao filho de Charlie ao aprender que é daquela forma que se troca uma lâmpada. Neste caso, há tanto conhecimento proposicional como conhecimento-como. Há diversos outros casos comuns que podemos imaginar em que há no testemunho tanto a transmissão de conhecimento proposicional como de conhecimento como. Por exemplo, podemos supor que Carlos quer aprender como se tira uma captura de tela em seu smartphone e seu amigo o informa que basta pressionar os botões X e Y simultaneamente. Carlos simplesmente confiou no testemunho de seu amigo, que não costuma mentir para ele e que possui um bom conhecimento sobre tecnologias. Quais as razões que temos para dizer que ele não usou as habilidades cognitivas relevantes da forma correta para o propósito desejado? Ele não perguntou a qualquer pessoa e não aceitou gratuitamente qualquer resposta. Portanto, me parece ser um caso em que houve transmissão de conhecimento-como e de conhecimento proposicional.⁶

Podemos aplicar a este caso o teste do “eu do passado” sugerido por Carter e Pritchard. Creio que Carlos iria dizer que ele sabia que bastava pressionar os botões X e Y para se tirar uma captura de tela em seu smartphone, visto que o seu amigo é uma pessoa confiável. Assim, pode-se dizer que ele sabia que *w* era um modo de se tirar a captura de tela, e, portanto, ele também diria que sabia como se tirar a captura de tela de seu smartphone. Logo, o teste do “eu do passado” nos mostra que a intuição de que casos de testemunho de conhecimento-como são casos de transmissão de conhecimento proposicional, realização cognitiva e conhecimento-como.

⁶ Para mais detalhes sobre testemunho e conhecimento-como, ver Hawley (2010).

Um caso alternativo a este é o seguinte: suponha que Nai é uma pessoa que acredita em tudo o que as pessoas dizem a ela, independentemente de quem está falando ou do conteúdo. Ela simplesmente acredita nas pessoas e no que elas dizem. Ela então pergunta como se troca uma lâmpada a um transeunte e a pessoa lhe fornece a resposta correta. Ela sabe que w é uma forma de se trocar lâmpada? Ela sabe como trocar uma lâmpada? Neste caso, a resposta mais precisa é “não”. Isso porque ela não usa suas habilidades relevantes da forma correta para obter informação. Seu método de se obter informação simplesmente não é confiável. Ela com frequência obtém falsas informações e acredita nas mesmas, visto que ela não discrimina quem é o melhor informante, o conteúdo da informação, etc. Portanto, neste caso, não há conhecimento proposicional, realização cognitiva e nem mesmo conhecimento-como.

O que dizer sobre os casos de conhecimento-como que envolvem sorte ambiental? A sorte ambiental atinge o conhecimento proposicional, visto que o objetivo das objeções é mostrar que há conhecimento-como sem conhecimento proposicional. Carter e Pritchard estão corretos ao dizer que nos casos em que a sorte ambiental se encontra presente, a intuição de que há conhecimento como é muito mais forte. A questão volta a ser: há conhecimento proposicional quando a sorte ambiental se encontra presente? Como visto no capítulo um, a resposta dada por Greco ao caso do falso celeiro é a de que a depender do contexto prático envolvido na situação, a sorte ambiental não impede necessariamente que o sujeito adquira conhecimento. Como a função do conceito de conhecimento (proposicional) é a de sinalizar boa informação e boas fontes de informação para uso no raciocínio prático, a depender do contexto, pode-se ter ou não conhecimento. Se a crença de S que p foi produzida através do exercício das habilidades intelectuais relevantes de modo a contribuir de forma adequada para as necessidades informacionais práticas relevantes ao contexto, então S possui conhecimento.

É importante deixar claro qual o contexto prático existente em cada caso. Como demonstrado no capítulo um, o caso do celeiro falso pode ser um caso em que Henry possui conhecimento ou não a depender do contexto prático em que ele está inserido. No caso da troca de lâmpada, se Charlie está envolvido em um contexto prático bastante ordinário – ele quer apenas trocar a lâmpada da sala de sua casa – então pode-se dizer que ele utiliza as habilidades cognitivas relevantes da forma correta para as necessidades informacionais existentes naquele contexto.

O ponto defendido aqui é, ao contrário da sorte de intervenção, que é incompatível com o conhecimento proposicional e conhecimento como, a sorte ambiental pode ser, ao menos em alguns contextos, compatível com ambos os tipos de conhecimento. Hawthorne (2000) levanta um ponto semelhante ao analisar conhecimento-se⁷ e casos envolvendo sorte epistêmica:

Suponha que eu pergunte em um ambiente comum se alguém sabe se Boston é a capital de Massachusetts. Suponhamos que alguém realmente acredite nisso, embora as credenciais epistêmicas de seu caminho para essa crença sejam decididamente inseguras: talvez ele tenha obtido de um livro que imprimiu a maior parte das capitais dos estados, embora não esta em particular. Talvez ele tenha recebido a informação de alguém que ele tinha bons motivos para desconfiar (que por acaso era sincero nessa ocasião ou que tentava mentir e acidentalmente disse a verdade nesta ocasião). Sua aceitação da declaração "Boston é a capital de Massachusetts" falha em ser conhecimento nesses casos? Não é assim, ou não é claramente assim. [...] Lição: Em muitos contextos, a crença verdadeira gettierizada é conhecimento. (Hawthorne, 2000, pp. 202-203)

⁷ Conhecimento-se (*knowledge-whether*, ou de modo mais geral, *knowledge-wh*) é considerado por muitos filósofos uma forma de conhecimento proposicional. Se eu *sei onde* (*where*) fica o Cristo Redentor, eu *sei que* ele fica em cima do monte corcovado. Não é objetivo deste trabalho detalhar a análise de *knowledge-wh*. Para uma análise mais detalhada de *knowledge-wh* como conhecimento proposicional, ver Stanley (2011). E para uma posição contrária, ver Farkas (*forthcoming*).

Stanley (2011) concorda com Hawthorne de que em alguns casos envolvendo sorte epistêmica, ainda pode-se dizer que há conhecimento. Para Stanley, a explicação sobre porque em alguns casos ainda há conhecimento “envolve as situações pragmáticas nas quais nós atribuímos tal conhecimento” (Stanley, 2011, p. 180). Assim, considerando que a sorte ambiental não impede que conhecimento proposicional seja formado em todas as situações, torna-se possível defender o intelectualismo do argumento de que supostamente há casos em que há conhecimento como sem conhecimento proposicional.

Segundo a epistemologia das virtudes, conhecimento proposicional é o sucesso por causa de habilidades cognitivas. Portanto, ao contrário do que Carter e Pritchard defendem, tanto conhecimento como, realizações cognitivas e conhecimento proposicional compartilham as mesmas propriedades epistêmicas em relação à compatibilidade e incompatibilidade com os diversos tipos de sorte epistêmica. Isso não implica que defender a epistemologia das virtudes é defender o intelectualismo. É perfeitamente compatível defender a epistemologia das virtudes e ser anti-intelectualista em relação ao conhecimento-como. Entretanto, a epistemologia das virtudes demonstra que não parece existir casos de conhecimento como sem conhecimento proposicional por conta da presença da sorte epistêmica na aquisição do conhecimento proposicional.

Um problema pode surgir ao se defender o intelectualismo sobre conhecimento-como com a epistemologia das virtudes. O intelectualismo diz que saber-como é um tipo de conhecimento proposicional. E a epistemologia das virtudes afirma que conhecimento proposicional é o sucesso por causa de habilidades cognitivas, é uma realização cognitiva. A pergunta é: realizações cognitivas podem ser consideradas um tipo de saber-como? Se a resposta for sim, resta saber se este tipo de saber-como também é um tipo de conhecimento proposicional, pois se for, temos um

círculo vicioso. Para Ryle, só podemos atribuir conhecimento-como a ações inteligentes. Ryle escreve que:

O relógio bem regulado mantém um bom horário e a foca de circo bem treinada realiza seus truques sem falhas, mas não os chamamos de "inteligentes". Reservamos este título para as pessoas responsáveis por suas performances.⁸ (Ryle, 2009a, p.17)

Desse modo, o que estamos considerando como saber-como são apenas ações intencionais. Ações como espirrar, os movimentos peristálticos do intestino ou piscar os olhos não são ações que consideramos conhecimento-como, não são ações intencionais⁹. Não dizemos que “José sabe como realizar a digestão” ou que “O sistema digestivo de José sabe como realizar a digestão”. Glick (*forthcoming*) escreve que se conhecimento-como é habilidade, então é uma habilidade que reflete uma realização cognitiva de algum tipo. Se por um lado temos ações como andar de bicicleta ou trocar uma lâmpada como ações explicitamente intencionais, no outro extremo temos ações como respirar, piscar os olhos ou espirrar como ações explicitamente não intencionais e que, portanto, não são conhecimento como. Em que parte deste espectro encontram-se as habilidades cognitivas, que são as habilidades que formam crenças e conhecimento proposicional?

⁸ Este trecho sugere que somente podemos atribuir conhecimento-como a pessoas humanas e não a outros tipos de animais. Stanley e Williamson tratam da objeção de que atribuímos conhecimento-como a animais não-humanos, enquanto que eles não possuem conhecimento proposicional (Stanley e Williamson, 2001, p.438). Alva Noë (2005) argumenta que “os animais não humanos não são suficientemente sofisticados para possuírem conhecimento proposicional, e [...] é frequentemente o caso que eles possuem conhecimento-como” (2005, p.289). Para Stanley e Williamson, essa não é uma objeção porque atribuímos também conhecimento proposicional a animais, ao menos em um sentido ordinário, e por isso, nesse sentido mais fraco, podemos atribuir conhecimento-como e conhecimento-que a animais não humanos (ver também Stanley, 2011, p.146, n.5). Concorro com Noë de que o debate sobre se animais não-humanos possuem ou não conceitos, crenças e conhecimento proposicional é um debate aberto nas ciências cognitivas. Não é objetivo deste livro tratar da atribuição de conhecimento a animais não-humanos, mas creio que a tendência nas pesquisas em ciências cognitivas é chegar à conclusão de que estes animais possuem sim crenças e conhecimento.

⁹ Essa ideia de que certas ações automáticas do corpo não são intencionais também pode ser encontrada em Anscombe (1963, p. 13).

Stanley e Krakauer (2013) afirmam que existem ao menos duas diferenças entre habilidades (*skills*) como realizar um saque numa partida de tênis e habilidades básicas como as habilidades perceptivas como a visão. A primeira diferença é que a habilidade básica de ver não requer instruções ou não precisa ser aprendida, mas as habilidades de realizar um saque no tênis existe algum tipo de instrução ou aprendizado por experiência. Ambas as habilidades podem ser melhoradas, aprendendo mais fatos sobre a atividade. É possível melhorar na utilização da visão para ser capaz de discriminar diamantes verdadeiros de diamantes falsos. Mas a habilidade básica de ver não é aprendida.

A segunda diferença é que é possível cometer erros voluntários no uso das habilidades não-básicas. Stanley e Krakauer mostram que essa segunda diferença pode ser vista em Aristóteles, quando ele mostra a distinção entre habilidade e virtude. Aristóteles escreve que “in a craft, someone who makes errors voluntarily is more choiceworthy; but with prudence, as with the virtues, the reverse is true.” (1999, apud Stanley e Krakauer, 2013, p.3) Para Stanley e Krakauer, nós sempre temos controle voluntário das nossas habilidades não-básicas. As habilidades cognitivas são habilidades básicas, pois são as habilidades que formam nossas crenças. São habilidades como visão, memória e audição. Sobre estas habilidades, Stanley e Krakauer escrevem que:

Como Bernard Williams (1970) observa, admitindo que a crença não está sob controle voluntário direto, a crença está, no entanto, sob controle voluntário indireto. Talvez eu possa voluntariamente juntar comunidades que duvidam das fontes de evidência que eu tenho, e depois de uma longa exposição, aprendo a rejeitar tais fontes de evidências (como as afirmações da ciência climática). No entanto, permanece uma diferença entre capacidades que direta e caracteristicamente se manifestam eles próprios na formação de crenças, como a percepção, e exemplos paradigmáticos de habilidade. A escolha ou não de um arco ou de um taco de beisebol depende de nós, de modo que formar uma

crença não depende de nós, mesmo que formar uma crença possa depender indiretamente de nós. (Stanley e Krakauer, 2013, p.4)

Habilidades básicas podem ser treinadas e aprimoradas, é claro. Muitas pessoas treinam para participar de competições de memória e adquirem técnicas e aprimoram a capacidade de memorizar. Alguns treinam e aprimoram no uso da audição, como um bom maestro, que deve ser capaz de reconhecer tons, andamento, harmonia e diferentes tipos de instrumentos dentro de uma orquestra, coisa que uma pessoa comum sem o treinamento adequado é incapaz de fazer. Mas isso não significa que temos controle voluntário total sobre estas habilidades. Posso decidir que não irei olhar para as jaulas dos tigres ao visitar o zoológico, para evitar formar crenças sobre como os tigres são tratados no zoológico, mas esse controle é no máximo um controle indireto sobre as nossas habilidades básicas. Stanley e Krakauer também escrevem que:

No caso de virtualmente qualquer atividade ϕ , ter habilidade em ϕ requer saber o que fazer para iniciar ações de ϕ . [...] Saber o que fazer para iniciar uma ação é claramente conhecimento factual; é o conhecimento de que as atividades $x_1 \dots x_n$ podem iniciar essa ação. É um tipo de conhecimento factual requerido pela posse da habilidade. Além disso, no caso de quase todas as habilidades complexas, como o tênis, ser hábil requer saber o que fazer para iniciar uma ampla variedade de ações. Em outras palavras, ser hábil em uma atividade requer a posse de uma grande quantidade de conhecimento proposicional sobre essa atividade. (Stanley e Krakauer, 2013, p.4)

Ou seja, qualquer atividade não-básica requer no fundo conhecimento proposicional sobre a atividade, que é o conhecimento necessário para que o agente saiba o que fazer para iniciar aquela atividade. Já as habilidades básicas não necessitam desse tipo de conhecimento, visto que não temos controle direto sobre elas. Não é necessário saber que x para que eu inicie a minha

habilidade de ver e formar crenças sobre o que estou vendo. Já para as habilidades as quais atribuímos conhecimento-como necessitam, segundo Stanley e Krakauer, conhecimento proposicional sobre a habilidade para que ela possa ser iniciada. Desse modo, não devemos considerar as habilidades cognitivas como espécie de conhecimento-como, pois, são habilidades básicas. Por conta disso, não há círculo vicioso ao se defender o intelectualismo sobre o conhecimento-como usando a epistemologia das virtudes.

Como eu disse anteriormente, a epistemologia das virtudes também é compatível com o anti-intelectualismo. Apesar de considerar os argumentos de Carter e Pritchard argumentos que não são bem-sucedidos, a tese anti-intelectualista que eles apresentam é uma tese compatível com a epistemologia das virtudes defendida por mim. O importante notar é que a ideia de “sucesso por causa das habilidades” pode ser aplicada ao conhecimento-como sem ter como consequências os casos de sorte epistêmica analisadas neste capítulo. Podemos dizer que “conhecimento-como é o sucesso *por causa* das habilidades”, de modo que esta tese seja neutra em relação à disputa entre o intelectualismo / anti-intelectualismo¹⁰. Essa tese protege o conhecimento como de casos gettier e ao mesmo tempo continua sendo adequada caso o intelectualismo esteja correto, visto que se conhecimento-como pode ser reduzido a conhecimento proposicional, então seria correto dizer que conhecimento-como é o sucesso por causa de habilidades cognitivas.

¹⁰ Hawley apresenta uma tese que segundo ela é igualmente neutra em relação à disputa intelectualismo / anti-intelectualismo: a de conhecimento como é sucesso sob circunstâncias contrafactuais somado a uma cláusula de garantia. Para mais detalhes, ver Hawley (2003).

O problema do valor epistêmico

Nos capítulos anteriores vimos como a epistemologia das virtudes explica a noção de conhecimento proposicional e como pode também explicar a noção de conhecimento como, visto que ambos os tipos de conhecimento podem ser considerados sucesso por causa das habilidades, ou seja, realizações. Neste capítulo o foco será o problema do valor, que passou a receber cada vez mais atenção nos últimos anos em especial por conta de uma investigação centrada mais no agente epistêmico do que centrada na crença. Este capítulo está organizado da seguinte maneira: inicialmente apresentarei o problema do valor como apresentado em Platão e realizarei uma breve discussão sobre a resposta dada por Sócrates ao problema. Em seguida, darei um salto histórico para analisar as respostas dadas pelos confiabilistas ao problema do valor, visto que uma objeção recente – o *swamping argument*¹ – busca demonstrar que o confiabilismo como teoria do conhecimento é falso porque é incapaz de explicar o problema do valor. Os confiabilistas apresentam uma boa resposta à objeção apresentada, entretanto, parece ser insuficiente pois explica apenas que o conhecimento é mais valioso que a crença verdadeira em boa parte das vezes, mas não sempre. Assim, apresentarei a resposta ao problema dada por Riggs, que afirma que toda teoria de cunho

¹ Utilizarei durante este capítulo os termos em inglês *swamping argument* e também *swamping problem* visto que não encontrei uma tradução que fizesse jus à ideia do argumento. Algumas possíveis traduções seriam “problema da inundação” ou “problema da exclusão”, mas creio que nenhuma dessas traduções são satisfatórias.

confiabilista é capaz de explicar que toda instancia de conhecimento possui um valor superior à crença verdadeira, pois indica que o agente epistêmico merece crédito pela crença produzida.

A resposta de Riggs a princípio é satisfatória para qualquer teoria confiabilista do conhecimento. Entretanto, o problema do valor recebeu um novo formato nos últimos anos, exigindo maiores demandas. O problema do valor passa a ser apresentado como um conjunto de três problemas: (1) Por que o conhecimento é mais valioso que a mera crença verdadeira? (2) Por que o conhecimento é mais valioso que o qualquer subconjunto de elementos que o constitui? E (3), por que o conhecimento possui um valor distinto, um valor final, que outros estados epistêmicos não possui? Dado essas novas demandas, a resposta de Riggs torna-se incapaz de solucionar o problema do valor como um todo. Por conta disso, analisarei a solução da epistemologia das virtudes apresentada por Greco, que acredita solucionar definitivamente o problema do valor. Apesar de estar neste livro adotando a epistemologia das virtudes de Greco, concluirei que a sua resposta é incapaz de explicar porque conhecimento possui valor final. Fecharei este capítulo com a solução de Sosa que busca mostrar que conhecimento não possui valor final, sendo que é apenas uma ilusão que temos porque em geral nós sempre preferimos corretamente o sucesso e isso explicaria esta ilusão. Concluirei que Sosa chama atenção a algo importante sobre esse problema e que de fato não parece ser possível a nenhuma teoria do conhecimento explicar porque conhecimento possui valor final, visto que conhecimento não possui valor final.

3.1. O problema do valor do conhecimento

O problema do valor do conhecimento é um problema clássico da epistemologia que aparece pela primeira vez no diálogo *Ménon*, de Platão (97a-d). Neste diálogo, Sócrates compara dois

sujeitos, um que sabe o caminho para Larissa e outro que acredita que sabe o caminho, mas não tem conhecimento (apesar de ter a crença verdadeira sobre o caminho para Larissa). Ambos, segundo Sócrates, parecem ser bons informantes sobre o caminho para Larissa e seriam bem-sucedidos se decidissem ir para esta cidade. Desse modo, parece certo dizer que a crença verdadeira é tão útil quanto conhecimento. Mas essa conclusão não parece agradar, de modo que Meno então pergunta a Sócrates sobre qual seria a razão de o conhecimento ser tido como muito mais valioso do que a crença verdadeira. De fato, tomamos o conhecimento como algo valioso e desejável ao contrário da mera opinião sobre as coisas. Assim, o problema do valor do conhecimento como aparece em Meno pode ser formulado da seguinte maneira: Por que o conhecimento é mais valioso que a mera crença verdadeira?

Essa questão sempre esteve presente na epistemologia mesmo que indiretamente, visto que durante muito tempo a epistemologia tem centrado seu esforço em explicar a natureza do conhecimento e isso porque nós consideramos o conhecimento algo valioso. Na epistemologia contemporânea, ao menos nos últimos 20 anos, o problema do valor tem recebido um foco maior², de modo que os filósofos têm buscado não só explicar adequadamente a natureza do conhecimento como também tem buscado explicar por que razões o conhecimento é valioso. Kvanvig diz que uma boa teoria do conhecimento deve explicar não só a natureza do conhecimento como ser ao menos logicamente consistente com uma teoria sobre o valor do conhecimento (Kvanvig, 2003, pp.5-6). Assim, argumenta Kvanvig, se uma teoria do conhecimento não faz um bom trabalho explicando o valor do conhecimento, então isso conta contra a explicação sobre a natureza do conhecimento. E se uma teoria é capaz de explicar adequadamente o valor do conhecimento, então isso conta a favor

² Riggs (2008) sugere que a epistemologia recente sofreu um *value turn* de modo que tem deixado de ser uma epistemologia que se foca na crença (*belief-driven epistemology*) para se tornar cada vez mais uma epistemologia centrada no valor (*value-driven epistemology*).

da teoria em relação a sua explicação sobre a natureza do conhecimento. Desse modo, uma boa teoria do conhecimento deve ser uma boa teoria sobre o valor do conhecimento.

A primeira resposta ao problema do valor é dada pelo próprio Sócrates a Meno. A resposta que Sócrates oferece a Meno é através de uma analogia com as estátuas de Daedalus. Ele responde o seguinte:

SÓCRATES: Não há muito sentido em pagar muito dinheiro por uma estátua solta dele, como por um escravo fugitivo: ele não fica parado. Mas as peças de Daedalus são tão bonitas que valem muito se estiverem ancoradas. Aonde quero chegar? Quero dizer que isso seja uma analogia para crenças verdadeiras. Enquanto permanecem, crenças verdadeiras também constituem uma coisa de beleza e não fazem nada além do bem. O problema é que elas tendem a não ficar por muito tempo; eles escapam da alma humana e isso reduz seu valor, a menos que elas estejam ancoradas ao descobrir as razões. E essa ancoragem é a lembrança, Meno, meu amigo, como combinamos anteriormente. Quando crenças verdadeiras são ancoradas, elas se tornam pedaços de conhecimento e se tornam estáveis. É por isso que o conhecimento é mais valioso do que a crença verdadeira, e a diferença entre os dois é que o conhecimento foi ancorado. (Platão, 98a)

Se isto está correto, o conhecimento é estável enquanto a mera crença verdadeira não. É mais fácil perder a confiança que se tem em uma mera crença verdadeira, quando por exemplo, se desconfia que o caminho a Larissa pode ser o caminho incorreto, enquanto que aquele que possui conhecimento mantém a confiança pois sabe que por mais estranho que pareça ser o caminho a Larissa, este é o caminho que leva à cidade. Entretanto, a resposta de Sócrates parece não ser muito explicativa e significativa. Kvanvig escreve que parece ser claro que é fácil esquecer-se de coisas que sabemos. O esquecimento faz parte da nossa natureza cognitiva. Ou seja, “conhecimento, assim como crença verdadeira, pode ser perdido” (Kvanvig, 2003a, p.13). Além

disso, Kvanvig recorda que Sócrates afirma, logo após dar sua resposta, que sua resposta não é baseada em nenhum conhecimento seguro sobre a diferença. A analogia usada por Sócrates foi somente para destacar que existe uma diferença entre conhecimento e crença verdadeira³.

O problema assim parece persistir. Qual o valor do conhecimento? Por que consideramos o conhecimento algo valioso? Antes de prosseguir, é importante notar que essas perguntas podem ser interpretadas das mais diversas maneiras. Uma das formas de se entender estas questões é interpretá-las como se fossem perguntas sobre o conceito de conhecimento, ou seja: por que o conceito de conhecimento é valioso? Essa pergunta é diferente da pergunta à respeito do valor do conhecimento que aparece em *Meno*, mas sim, é uma pergunta sobre por qual razão nós, como seres humanos, precisamos do conceito de conhecimento em nossas vidas.

Alguns filósofos⁴ respondem essa questão sobre a importância do conceito do conhecimento afirmando que o conceito de conhecimento é valioso porque sinaliza fontes de boas informações e possui um papel importante na nossa vida, visto que somos seres sociais que usam e compartilham informações o tempo todo. Outros⁵ argumentam que o propósito do conhecimento é mostrar quando um agente tem direito de não precisar continuar investigando um assunto. Responder sobre o valor e a importância do conceito de conhecimento em nossa vida

³ Williamson (2000) procura demonstrar que há algo além de uma mera analogia na resposta de Sócrates. Um dos pontos levantados por Williamson é que é importante considerar o aspecto temporal envolvido ao problema do valor. Ao apresentar parte de seu argumento, Williamson escreve que “o presente argumento refere-se apenas ao impacto retardado, e não à ação do ‘próximo’ instante. Não valorizamos mais o conhecimento que a crença verdadeira para uma gratificação instantânea” (2000, p.79). Se Williamson está correto no que diz respeito a gratificações instantâneas, nas ações que ocorrem no exato momento em que se adquire conhecimento não parece haver uma diferença real de valor entre conhecimento e mera crença verdadeira.

⁴ Cf. Craig (1990), Greco (2010) e Pritchard (2012).

⁵ Cf. Kelp (2013).

parece não ser algo problemático, mas este tipo de resposta não contribui em nada para a resposta ao problema do valor: por que o conhecimento é mais valioso do que a mera crença verdadeira, visto que aparentemente, ambos são igualmente úteis e servem igualmente para o mesmo fim? Como explicar este valor extra que o conhecimento possui, em relação a meras crenças verdadeiras?

3.2. O problema do valor e o confiabilismo

O confiabilismo, como visto no capítulo um, é uma teoria do conhecimento que se tornou bastante influente e com um número grande de adeptos na epistemologia contemporânea. A epistemologia das virtudes defendida aqui neste livro, por exemplo, foi desenvolvida à partir de versões de teorias confiabilistas do conhecimento e possui, de certo modo, aspectos destas teorias. Entretanto, além das críticas em relação aos problemas estilo-Gettier vistas no primeiro capítulo deste livro, o confiabilismo também tem recebido uma série de críticas quanto ao problema do valor, onde argumenta-se que o confiabilismo é incapaz de explicar o valor do conhecimento e, portanto, não é uma boa teoria do conhecimento.

O confiabilismo, como já visto, é a teoria que diz que um sujeito *S* sabe que *p* se e somente se (1) *p* é verdadeira, (2) *S* acredita que *p* é verdadeira, (3) a crença de *S* de que *p* foi produzida através de um processo confiável e (4) uma cláusula anti-Gettier é adequadamente satisfeita (Goldman & Olsson, 2009, p.22). Em resumo, conhecimento é toda crença verdadeira que é formada por um processo confiável. As críticas ao confiabilismo no que diz respeito ao problema do valor não são voltadas à cláusula (4), mas sim, especificamente, à cláusula (3). Isso porque um confiabilista poderia dizer que o fato do conhecimento ter sido formado por um processo confiável o torna mais valioso que uma mera crença verdadeira, visto que processos confiáveis produzem crenças verdadeiras em sua grande maioria das vezes. Dessa

forma, nesta discussão sobre o problema do valor e o confiabilismo, consideraremos apenas o *confiabilismo simples* (ou seja, que envolve apenas as cláusulas 1-3), visto que se os argumentos apresentados são bem-sucedidos, então atinge toda teoria de cunho confiabilista que afirma que o valor extra do conhecimento é adquirido por causa do processo confiável.

O principal argumento contra o confiabilismo e teorias de conhecimento que afirmam que o conhecimento possui valor por causa do processo confiável formador de crenças ficou conhecido na literatura como *swamping argument*. Este argumento foi defendido por diversos filósofos em versões muito similares, como Jones (1997), Kvanvig (2003), Swinburne (1999), Riggs (2002) e Zagzebski (2003). O argumento afirma que o processo de formação de crença não transmite valor ao produto final, no caso, a crença verdadeira. Apresentarei aqui a versão de Zagzebski do argumento, por ser a versão mais ilustrativa e discutida na literatura. Zagzebski utiliza uma analogia com uma máquina de espresso para justificar seu argumento:

Uma máquina de café expresso confiável é boa porque o expresso é bom. Uma torneira que está gotejando não é confiável porque a água gotejante não é boa. O bem do produto torna a confiabilidade da fonte que a produz boa, mas a confiabilidade da fonte não dá ao produto um aumento adicional de valor. O líquido neste copo não é melhorado pelo fato de que ele vem de uma máquina de café expresso confiável. Se o café for bom, não faz diferença se vier de uma máquina não confiável. [...] Se a crença é verdadeira, não faz diferença se vier de uma fonte não confiável de produção de crenças. (Zagzebski, 2003, p.13)

Segundo este raciocínio, é o sabor do espresso que realmente importa e por isso, não faz diferença se aquele espresso específico foi produzido por uma máquina confiável ou não, mas apenas se aquele espresso específico possui um bom sabor. O espresso não ganha um sabor extra, adicional, por conta da confiabilidade da máquina que o produziu. Assim, o mesmo vale para o

conhecimento: o que importa é a verdade da crença e por isso, não faz diferença se a crença é ou não produzida por um processo confiável. A crença não ganha um valor extra, não se torna mais verdadeira por ter sido produzida por um processo confiável. O *swamping argument* pode ser formalizado da seguinte maneira:

(S1) Conhecimento é igual a crença verdadeira produzida de modo confiável (confiabilismo simples).

(S2) Se uma dada crença é verdadeira, seu valor não aumentará por conta do fato de que foi produzida de modo confiável.

(S3) Portanto: o conhecimento não é mais valioso que uma crença verdadeira produzida de modo não confiável.⁶

A conclusão deste argumento é contra-intuitiva. Não desejamos concluir que o conhecimento não é mais valioso que a mera crença verdadeira. Desse modo, muitos decidem negar a primeira premissa (S1), o que envolve negar o confiabilismo como teoria do conhecimento⁷.

É importante notar que o argumento parece só funcionar se considerarmos não apenas o confiabilismo, mas o confiabilismo somado ao veritismo. Isso porque como Zagzebski coloca, o que importa é o sabor do café, assim como o que importa no final das contas é a verdade da crença. O veritismo é a tese que diz que o que importa no final das contas é apenas a crença verdadeira (Goldman e Olsson, 2009, p.24). Se de fato o que importa no final de tudo é a verdade da crença, então isso somado ao confiabilismo (premissas S1 e S2) nos leva a conclusão contra-intuitiva de que o conhecimento não é mais valioso que a mera crença verdadeira formada de modo não confiável.

Olsson (2007) nota que esse argumento também funciona para teorias do conhecimento internalistas que são combinadas

⁶ Esta formulação é apresentada em Goldman e Olsson (2009, p.23).

⁷ Neste caso, estamos falando do confiabilismo que afirma que o valor é adquirido por conta do processo confiável. Uma possível resposta confiabilista a esse problema é dizer que o valor é adquirido por conta da cláusula extra anti-Gettier que foi satisfeita.

com o veritismo, ou seja, teorias internalistas onde a justificação tem como valor apenas indicar a verdade. Assim, Olsson descreve a seguinte objecção baseada no *swamping argument* que pode ser usada contra estas teorias internalistas:

Agora, claramente, é uma coisa boa que nossas crenças satisfaçam o requisito de justificação, pelo fato de que isso significa que elas provavelmente serão verdadeiras. Mas, se uma dada crença minha for verdadeira, eu não posso ver que ela vale mais a pena tendo que satisfazer a exigência justificacionalista. Enquanto a crença é verdadeira, o fato de que as crenças que são justificadas são geralmente verdadeiras não parece fazer com que essa crença valha mais a pena. (Olsson, 2007, p.344)

Ao que parece, qualquer teoria do conhecimento que afirma que o que importa ao final das contas é apenas a verdade (veritismo) e que afirma que o valor extra do conhecimento se encontra em uma terceira condição como a justificação ou a confiabilidade do processo está susceptível a argumentos similares ao *swamping argument*.

Goldman e Olsson apresentam uma solução confiabilista para o problema em questão, chamada de *solução da probabilidade condicional* (*conditional probability solution* – CPS). De acordo com a CPS, uma crença verdadeira formada de modo confiável é mais valiosa do que uma mera crença verdadeira porque a primeira possui uma propriedade epistêmica valiosa que a mera crença verdadeira não possui, a saber, a propriedade de que seja provável que o mesmo processo produza mais crenças verdadeiras do que crenças falsas no futuro. E essa probabilidade alta de se produzir no futuro mais crenças verdadeiras (de um tipo semelhante) “é uma condicional maior em S sabendo que p que uma condicional em S apenas crendo verdadeiramente que p.” (Goldman e Olsson, 2009, p.28). Utilizando a analogia com a máquina de espresso novamente, a ideia por trás da CPS é que se a máquina de espresso produz hoje um bom espresso e a máquina continua a minha disposição

amanhã, então amanhã será alta a chance de ela produzir novamente um bom espresso. Goldman e Olsson afirmam que “a produção confiável de uma boa xícara de espresso de fato aumenta ou amplifica a probabilidade de uma boa xícara de café subsequente. Esse aumento de probabilidade é uma propriedade valiosa para se possuir.” (Goldman e Olsson, 2009, p.28)

É importante notar que essa solução não busca negar nem a primeira premissa (S₁), que é a premissa confiabilista, nem a segunda premissa (S₂), que afirma que o valor da crença verdadeira não aumentará pelo fato de ter sido produzida de modo confiável. O que o argumento nega é a inferência de (S₁) e (S₂) para a conclusão (S₃). O que o argumento aponta é que o conhecimento pode sim ser mais valioso que a mera crença verdadeira mesmo se a crença em questão não se torna mais valiosa ao se tornar conhecimento. Olsson escreve que:

Isto é assim porque um estado de conhecimento pode ser mais valioso do que um estado de mera crença verdadeira: um estado de conhecimento é também um estado de aquisição confiável e, como tal, é valioso não apenas como um indicador da verdade da crença adquirida, mas também como indicativo de produção de outras crenças verdadeiras (de um tipo similar) no futuro; ou seja, crenças verdadeiras resultantes de reaplicações do método confiável em questão. Esta é uma razão pela qual o conhecimento é mais valioso do que a mera crença verdadeira, mesmo se a verdade de ambas as premissas empregadas pelo *swamping argument* forem concedida. (Olsson, 2011, p.176)

É importante notar uma distinção entre o que está por trás da CPS e do *swamping argument*. Os defensores do *swamping argument* aceitam uma premissa que está implícita no argumento, a saber, de que o problema do valor do conhecimento diz respeito apenas ao valor da crença específica que é produto do processo formador de crenças. Ou seja, o objeto do valor é um produto final específico, uma instância de uma crença verdadeira. Por isso que a analogia com o espresso funciona. De fato, se temos dois copos de

espresso a nossa frente, sendo que os dois possuem o mesmo sabor, não faz diferença se um foi produzido por uma máquina confiável e o outro não. Os dois são bons. Assim como se temos duas pessoas diferentes que possuem uma determinada crença verdadeira, como a crença verdadeira sobre o caminho para Larissa, e ambas utilizam essa crença para chegar a Larissa e são bem-sucedidos nisso, não faz diferença se uma foi produzida de modo confiável e a outra não. Saber que a crença foi produzida de modo confiável não a torna mais verdadeira.

Entretanto, Goldman e Olsson estão se referindo não ao valor do produto final, mas sim, ao valor de um estado de coisas específico, ao valor do estado de conhecimento. O valor de se conhecer é diferente do valor de meramente acreditar, isso porque o processo confiável faz parte do estado de coisas que torna uma pessoa um conhecedor e que produz conhecimento. Percival (2003, p. 38) afirma que a premissa de que conhecimento é mais valioso que a crença verdadeira é uma premissa bastante atrativa, porém, de certo modo, bastante obscura também. Isso porque o conteúdo dessa premissa não é muito claro e, ao que parece, quando dizemos que o conhecimento é mais valioso que a crença verdadeira estamos querendo dizer que, para todo agente racional x e proposições p , x prefere saber que p a meramente acreditar verdadeiramente que p . E se essa leitura é o caso, então o confiabilismo pode explicar sem sérias dificuldades o valor do conhecimento em relação a mera crença verdadeira.

A principal ideia contida na CPS, segundo Olsson e Jonsson (2011, p.215) é que um estado cognitivo também é um estado de aquisição de confiabilidade e, deste modo, é importante porque, de um lado, é um indicador da verdade da crença produzida e, por outro lado, implica que esse mesmo processo produzirá mais crenças verdadeiras do mesmo tipo quando for novamente utilizado. Assim, a probabilidade de se produzir crenças verdadeiras do mesmo tipo futuramente é uma condicional maior no conhecimento confiabilista do que na mera crença verdadeira.

Isso explica, para os defensores da CPS, porque o conhecimento é mais valioso do que a mera crença verdadeira.

Para explicar como o conhecimento ganha valor do processo confiável, Goldman e Olsson afirmam que a probabilidade do processo produzir mais crenças verdadeiras dependem de quatro regularidades empíricas: não-exclusividade, o acesso entre-temporal, a aprendizagem e a generalidade. Eles explicam estas quatro regularidades empíricas do seguinte modo:

[...] Suponha que S saiba que p. Pela definição confiabilista de conhecimento, existe um método confiável M que foi invocado por S de modo a produzir a crença de S de que p. Pela não-exclusividade, é provável que o mesmo tipo de problema apareça novamente para S no futuro. Por acesso entre-temporal, o método M provavelmente estará disponível para S quando isso acontecer. Pelo pressuposto de aprendizado, é provável que S faça uso de M novamente nessa ocasião. Por generalidade, é provável que M seja confiável para resolver esse problema futuro similar também. Como M é confiável, essa nova aplicação de M provavelmente resultará em uma nova crença verdadeira. (Goldman e Olsson, 2009, p. 29)

Quando uma destas condições não for satisfeita, então o conhecimento produzido em questão não tem valor. Assim, para a solução confiabilista, há casos em que temos conhecimento, mas este conhecimento específico não tem valor porque uma das regularidades empíricas falhou. Isso não é problema para o confiabilismo nem para a CPS, visto que a alegação dos defensores da CPS é que o estado de coisas ou o estado cognitivo de conhecimento é mais valioso do que o estado de meramente acreditar verdadeiramente e não que o objeto “crença verdadeira” produzida confiavelmente é mais valioso que o objeto “crença verdadeira” produzida por sorte. Assim, Olsson alega que “a alegação de que o conhecimento é mais valioso do que a mera crença verdadeira é uma afirmação revogável no sentido de que a afirmação é verdadeira, embora existam casos especiais em que o

conhecimento não alcança seu valor distintivo.” (Olsson, 2011, p. 176)

Essa solução não agrada alguns. Kvanvig, por exemplo, escreve o seguinte contra a CPS:

Essa resposta, no entanto, falha em lidar com o núcleo do problema do *Swamping Argument*. Como vimos, uma vez que os controles relevantes estejam em vigor, devemos esperar, sempre e necessariamente, que o conhecimento seja uma característica de aumento de valor de um estado de crença verdadeira, não apenas tal característica quando a pessoa é propensa a usar o mesmo método no futuro e o mundo não mudou, de modo que o que era confiável no passado não é mais assim. Para descobrir o valor especial do conhecimento, temos que controlar por interações por valores fora da esfera puramente cognitiva, mas, uma vez que o façamos, devemos descobrir que o conhecimento é especial. Não é apenas especial quando o futuro se assemelha ao passado e quando as pessoas mantêm suas disposições ao longo do tempo de como descobrir como é o mundo. (Kvanvig, 2010, p.101)

A discordância entre Kvanvig e os defensores da CPS encontra-se em como interpretar o problema do valor. Devemos interpretar o problema do valor como a pergunta sobre porque o conhecimento é necessariamente sempre mais valioso que a mera crença verdadeira ou como a pergunta sobre porque em geral preferimos o conhecimento à mera crença verdadeira? Goldman e Olsson notam que filósofos como Swinburne (1999, p.64), Williamson (2000, p.79) e Percival (2003, p.38) aceitam a segunda interpretação, ou seja, a de que o conhecimento é, em geral, mais valioso do que a mera crença verdadeira. Sobre essa interpretação mais fraca, Goldman e Olsson escrevem o seguinte:

Ainda assim, está longe de ser claro que o nosso pensamento pré-sistemático sobre o assunto exige que o conhecimento seja sempre mais valioso do que a mera crença verdadeira. A maioria das generalizações que subscrevemos é indiscutivelmente de um tipo "típico" em vez de "absoluto". O dinheiro é uma coisa valiosa para se ter, mas as pessoas ricas às vezes são mortas por causa de

sua riqueza; então, para eles, o dinheiro era realmente algo ruim. Pássaros voam, mas pássaros com penas cobertas de óleo não; e assim por diante. As generalizações que fazemos em nossas vidas diárias não são generalizações universais no sentido da lógica predicativa, mas afirmações genéricas elásticas que podem sobreviver a um número limitado de contra-instâncias. Se assim for, por que nossa afirmação de que o conhecimento é mais valioso do que a simples crença verdadeira é diferente? (Goldman e Olsson, 2009, p.31)

Se esta é a interpretação correta do problema do valor, então o confiabilismo não é atingido pelo *swamping argument* e se mostra capaz de explicar o valor do conhecimento. Segundo o confiabilismo, o conhecimento é atualmente mais valioso que a mera crença verdadeira, em oposição a ser mais valioso do que a mera crença verdadeira em todos os mundos possíveis e ainda assim, no mundo atual, não é o caso que crenças específicas tidas como conhecimento sejam sempre mais valiosas que meras crenças verdadeiras que não são consideradas conhecimento. De qualquer modo, pode-se dizer que o estado cognitivo de conhecimento é mais valioso que o da mera crença verdadeira.⁸

3.3. O Valor como crédito

Como visto na resposta confiabilista ao problema do valor do conhecimento, as respostas dadas ou esperadas dependem da forma como se interpreta o problema. De que tipo de valor estamos falando? Qual é o objeto do valor? No debate entre o *swamping argument* e os confiabilistas, ora se fala da crença verdadeira como objeto do valor, ora se fala do *estado de conhecimento* que é um estado de coisas que inclui o processo

⁸ Há uma outra resposta confiabilista ao problema do valor, dada por Olsson, mas que não será analisada aqui pelo fato de ter as mesmas consequências da solução condicional. Segundo a solução de Olsson, a crença verdadeira adquirida confiavelmente é mais valiosa que a mera crença verdadeira porque é uma crença estável. E estabilidade é algo valioso porque promove ações bem-sucedidas no futuro. Para mais detalhes, ver Olsson (2007, 2008).

confiável que produz as crenças verdadeiras, em oposição a somente o produto destes processos, a crença verdadeira. Riggs (2002) acredita que o confiabilismo, mesmo que não explique por completo o valor do conhecimento, captura uma parte importante do valor do conhecimento e que por isso, uma teoria do conhecimento completa deve de algum modo incluir um componente confiabilista. Ele demonstra isso interpretando o problema do valor de um modo um pouco distinto do que foi discutido nas seções anteriores. Acredito que a solução apresentada por Riggs chama atenção a uma nova forma de entender o problema do valor que não estava presente na discussão entre o *swamping argument* e o confiabilismo. Apesar disso, como veremos, essa solução parece não ser satisfatória quando consideramos demandas mais fortes exigidas recentes formas de se conceber o problema do valor.

Riggs afirma que o *swamping argument* se apoia em duas suposições: a “suposição da crença” que é a hipótese de que o valor do conhecimento se concentra no valor da crença em si, e por isso, como a crença foi produzida não adiciona em nada ao valor já existente da crença; e a “suposição instrumentalista” que afirma que o único valor disponível para os confiabilistas é o valor instrumental do processo confiável, no qual deriva completamente do valor das crenças verdadeiras (Riggs, 2002, p.87). Assim, se uma das duas suposições são rejeitadas, o argumento não funciona. A solução da probabilidade condicional nega a suposição da crença, mostrando que o valor não se encontra na crença em si mas no estado de conhecimento. Mas ainda assim, o valor do conhecimento parece continuar sendo um valor instrumental baseado na confiabilidade do processo.

O argumento proposto por Riggs envolve negar as duas suposições. Ele descreve um resumo do seu argumento da seguinte maneira:

1. Produzir algo bom de maneira não acidental é mais valioso do que produzir a mesma coisa acidentalmente.
2. Produzir algo bom por meio de um processo confiável é uma maneira de produzir algo bom não acidentalmente. (Em outras palavras, cada instância do primeiro é uma instância do último, mas não necessariamente vice-versa).
3. Portanto, produzir algo bom por meio de um processo confiável é mais valioso do que produzir a mesma coisa acidentalmente. (Riggs, 2002, p.88)

O primeiro passo para defender seu argumento é demonstrar que o valor não é acidental. Riggs usa como exemplo o caso de dois atletas olímpicos, Martin e Maude. Ambos atletas se qualificam para competirem nas olimpíadas, mas Martin, por um problema de saúde, não pôde participar. Maude ganha uma medalha de ouro, enquanto que Martin, por conta de uma estranha coincidência, encontra uma medalha de ouro olímpica verdadeira enquanto está caminhando perto de sua casa. Martin e Maude são atletas com capacidades muito semelhantes, sendo que se Martin tivesse competido, teria igualmente conquistado uma medalha de ouro em sua categoria. Assim, ambos possuem o mesmo valor no que diz respeito às suas habilidades técnicas como atletas e ambos possuem a mesma medalha de ouro. Riggs então argumenta que:

Se os únicos fatores relevantes para o valor de possuir a medalha de ouro fossem o valor da própria medalha e o valor da habilidade atlética, então seríamos forçados a dizer que Martin possui uma medalha de ouro olímpica que incorpora ou expressa exatamente o mesmo grau de valor ou bem que Maude, ao possuir sua medalha, incorpora. Mas, intuitivamente, esse julgamento está errado. (Riggs, 2002, p.88)

Por conta disso é preciso um valor adicional que seja superior ao valor de se possuir a medalha e de possuir as habilidades atléticas em questão, visto que nós valorizamos muito mais a medalha de Maude do que a de Martin. E uma das razões é que não foi por pura sorte, não foi um acidente que Maude

conseguiu a medalha. Ou seja, considerando esse exemplo uma analogia à posse de crenças verdadeiras, isso demonstra que possuir acidentalmente uma crença verdadeira não é o suficiente para atribuímos valor. Uma crença verdadeira produzida acidentalmente, por sorte, não possui o mesmo valor que uma crença verdadeira considerada conhecimento.

Para Riggs (2002, p.92), não basta que a crença seja não acidental. Outra coisa que a analogia com os atletas olímpicos mostra é que é preciso que o agente mereça crédito. Maude merece crédito por ter conquistado a medalha olímpica por causa de suas habilidades enquanto que Martin não merece. Riggs escreve que:

nós valorizamos vir a ter uma crença verdadeira de um modo (suficientemente) não acidental, porque obtemos mais crédito epistêmico para a crença verdadeira do que teríamos se acertássemos acidentalmente. Além disso, produzir um bom produto com um processo confiável é uma maneira de produzir esse produto de maneira não acidental. (Riggs, 2002, p. 93)

E para que uma pessoa mereça crédito o suficiente é preciso que a crença seja determinada suficientemente pelas habilidades confiáveis do agente. Essa solução modifica o foco do problema do valor, focando não na crença em questão, mas no estado de “saber que *p*”. Diferentemente da solução do confiabilismo, o foco agora não está no estado que envolve apenas o processo confiável, mas que envolve também o agente epistêmico. Essa mudança de foco é a mesma que foi vista no primeiro capítulo, à partir das teorias da epistemologia das virtudes. Para Riggs, é através dessa mudança de foco que é possível defender teorias confiabilistas do conhecimento de argumentos como o *swamping argument*. Ele escreve que "meu objetivo aqui foi mostrar que o confiabilismo pode explicar (ao menos parte de) o valor do conhecimento, mas apenas se ele fizer justamente essa mudança de foco para agentes epistêmicos." (Riggs, 2002, p. 94)

Além disso, essa mudança de foco mostra que teorias confiabilistas ou teorias que incluem componentes confiabilistas em sua explicação sobre a natureza do conhecimento podem afirmar que o conhecimento possui um tipo de valor que é derivado das realizações epistêmicas do sujeito. Ou seja, o conhecimento, como fruto de uma realização epistêmica, possui valor pelo fato de o agente merecer crédito pelo seu sucesso. Assim, o valor que está sendo considerado na solução de Riggs é um tipo de valor diferente do valor considerado no *swamping argument* e na solução da probabilidade condicional.

A solução de Riggs é uma solução interessante para as teorias confiabilistas e ao mudar o foco da investigação no problema do valor para o agente como conhecedor, ele chama atenção para um tipo de valor que não estava presente nas soluções anteriores. Entretanto, filósofos como Pritchard e Kvanvig acreditam que o problema do valor deve ser interpretado não só como uma única pergunta sobre o valor do conhecimento, mas sim, como um conjunto de perguntas.

Para Pritchard, o problema do valor pode ser desmembrado em três problemas distintos, dadas as diversas interpretações que esse problema vem recebendo (Pritchard, 2010b, pp. 5-8). Pritchard assim diz que o problema que surge no *Meno* é o *problema primário do valor*, que é o problema que envolve explicar por qual razão o conhecimento é mais valioso que a crença verdadeira. E como visto, o a discussão sobre o *swamping argument* e o confiabilismo é uma discussão que diz respeito a este problema primário, ainda que existam divergências sobre qual é o objeto do valor.

O *problema secundário do valor* vai além do problema primário, sendo uma consequência natural do mesmo. O problema secundário é o problema que envolve explicar por qual razão o conhecimento é mais valioso do que qualquer subconjunto de elementos que o constitui e também mais valioso do que o valor de suas partes tomados em separado. Como visto na discussão sobre o

swamping argument, o confiabilismo simples diz que conhecimento é a crença verdadeira formada por um processo confiável. Mas muitos confiabilistas adotam uma quarta cláusula à definição de conhecimento, como cláusulas anti-Gettier. Ora, se o que dá valor ao conhecimento é o processo confiável (ou qualquer outra terceira cláusula como a justificação, garantia, etc), então parece que a quarta cláusula que algumas teorias defendem não são necessárias, visto que o que queremos é o estado cognitivo que é valioso sendo que aquilo que se aproxima de conhecimento (como a crença verdadeira formada confiavelmente) satisfaria o nosso desejo. Isto tornaria desnecessária qualquer quarta cláusula anti-Gettier como a *segurança* ou *sensitividade*.

O problema secundário do valor busca mostrar que o conhecimento possui um valor distinto de suas subpartes combinadas ou tomadas de modo independentes. Mas ainda assim, o problema secundário que parece exigir que o conhecimento tenha um valor distinto mostra que a diferença de valor entre o conhecimento e suas partes é uma diferença de grau apenas e não de tipo de valor. Desse modo, o que é chamado por Pritchard de *problema terciário do valor* é o problema que demanda mais do que os problemas primários e secundários. É o problema que envolve explicar por qual razão o conhecimento possui um valor distinto, ou seja, um valor não só maior em grau do que suas subpartes, mas um valor diferente – final – que suas subpartes não possui.

A resposta confiabilista ao problema do valor pode explicar o problema primário, mas a depender da teoria confiabilista, não responde ao problema secundário e também não responde ao problema terciário, pois não explica a diferença do valor do conhecimento como uma diferença de tipo. Para o confiabilismo, o conhecimento é apenas instrumentalmente mais valioso sendo que não possui valor final, tanto que como Goldman e Olsson afirmam, não é o caso que toda instância de conhecimento possui mais valor do que a mera crença verdadeira (Goldman e Olsson, 2009, p.30).

Já solução proposta por Riggs busca explicar um tipo de valor que o conhecimento possui e que qualquer teoria do conhecimento deve explicar, que é o valor da não acidentalidade fruto do crédito epistêmico. Essa solução não busca explicar todo o valor que o conhecimento possui, mas ao menos explica porque toda instância de conhecimento possui mais valor do que a mera crença verdadeira, ao contrário da solução confiabilista. Ainda assim, a solução de Riggs, assim como a solução confiabilista vista neste capítulo, não responde ao problema terciário do valor, pois não explica porque o conhecimento possui valor final.

3.4. O Valor da Realização Virtuosa

Greco (2010) propõe uma solução baseada em sua versão da epistemologia das virtudes que, segundo ele, é capaz de responder ao problema primário, secundário e terciário do valor. Como visto nos capítulos anteriores, a epistemologia das virtudes diz que conhecimento é um tipo de sucesso por causa das habilidades cognitivas. Ou seja, conhecimento é uma realização cognitiva. E isso porque é um tipo de sucesso através da agência virtuosa (através do uso das virtudes intelectuais). A epistemologia das virtudes exclui conhecimentos acidentais, por sorte, como visto nas soluções aos casos que envolvem sorte de intervenção e sorte ambiental. Assim, de certo modo, se a solução de Riggs está correta, a epistemologia das virtudes explica esse tipo de valor que ele considera fundamental.

A epistemologia das virtudes é uma teoria de base confiabilista. Uma virtude intelectual, uma habilidade cognitiva, deve ser confiável para que possa produzir com sucesso crenças verdadeiras. Dessa forma, pode-se dizer que se as respostas confiabilistas estão de algum modo corretas, mesmo que incompletas, a epistemologia das virtudes herda tais soluções, visto que uma virtude intelectual em boa ordem produzirá futuramente muito mais crenças verdadeiras do que habilidades cognitivas não

confiáveis. Por ser uma teoria do conhecimento de cunho confiabilista e com foco no agente e não em processos ou na crença como objeto de investigação, pode-se dizer que a epistemologia das virtudes possui o que há de melhor nas respostas até então apresentadas.

A solução apresentada por Greco não envolve referências ao confiabilismo ou à solução de Riggs. De acordo com a epistemologia das virtudes, em casos de conhecimento o agente possui a crença verdadeira porque ele é intelectualmente capaz e exerceu suas habilidades cognitivas da forma correta. Greco então utiliza-se de Aristóteles para apresentar sua solução:

Na *Ética a Nicômaco*, Aristóteles faz uma distinção entre (a) alcançar algum fim por sorte ou acidente, e (b) alcançar o fim através do exercício de suas habilidades (ou virtudes). É apenas este último tipo de ação, argumenta Aristóteles, que é tanto intrinsecamente valioso e constitutivo do florescimento humano. “Bem humano”, escreve ele, “revela-se a atividade da alma exibindo excelência”. Nesta discussão, Aristóteles claramente se preocupa com a virtude intelectual assim como com a virtude moral: sua posição é que o exercício bem-sucedido das virtudes intelectuais da pessoa é tanto intrinsecamente bom e constitutivo do florescimento humano. (Greco, 2010, pp. 97-98)

O exercício das virtudes intelectuais é tanto valioso intrinsecamente – ou seja, possui valor independentemente das relações com objetos externos – e é constitutivo da prosperidade humana. Realizações cognitivas são exercícios de virtudes intelectuais. Tais realizações cognitivas resultam em conhecimento e por isso, conhecimento é intrinsecamente valioso e constitutivo da prosperidade humana. Greco explica como a epistemologia das virtudes então é capaz de solucionar o problema terciário, mostrando que o conhecimento possui valor final e distinto do valor instrumental:

Podemos agora ver que a solução proposta respeita todas as suposições e responde a todas as questões. [...] O conhecimento é um tipo de sucesso por causa da habilidade e, em geral, o sucesso por causa da habilidade é intrinsecamente valioso e constitutivo do florescimento humano, que também é intrinsecamente valioso. Além disso, tanto o sucesso por causa da habilidade quanto o florescimento humano têm valor “final” ou valor como fins em si mesmos, independentemente de qualquer valor instrumental que eles também possam ter. Portanto, o conhecimento tem valor superior e além do valor prático da crença verdadeira. (Greco, 2010, p.99)

De acordo com esta solução, o conhecimento possui valor final e intrínseco. O valor final é um tipo de valor que é fim em si mesmo, em oposição ao valor instrumental, que é um meio para algum fim. O dinheiro, por exemplo, possui valor instrumental, pois é um meio para se atingir determinados fins, assim como a crença verdadeira possui valor instrumental, pois através dela é possível atingir determinadas finalidades práticas. Mas como conhecimento é o sucesso por causa de realizações cognitivas, e realizações cognitivas como o exercício de virtudes intelectuais possuem valor final, então o conhecimento também possui valor final. O valor intrínseco é um tipo de valor que não depende de relações externas, em oposição ao valor extrínseco. Assim, o conhecimento possui valor intrínseco porque seu valor não depende das relações que o conhecimento possui com o contexto ou com o seu uso⁹.

O fato de possuir valor final e intrínseco mostra que conhecimento possui um valor maior que o valor prático da crença verdadeira (problema primário do valor) e possui um valor distinto e final e não apenas um valor superior por questão de

⁹ De certo modo, o conhecimento depende de relações externas, pois para ter conhecimento perceptivo, por exemplo, é preciso que exista uma relação entre nossas habilidades perceptivas e o objeto no mundo exterior que é visto. Mas essa não é uma dependência de valor, ao contrário de, por exemplo, um anel, que depende do seu material (se é ouro, prata ou outro metal) para ser considerado mais valioso ou não.

graus (problema terciário do valor). Essa solução também explica o problema secundário do valor, que envolve explicar por qual razão o conhecimento é mais valioso do que qualquer subconjunto de elementos que o constitui e mais valioso do que o valor de suas partes tomados em separado. Dado que o conhecimento é um tipo de sucesso por causa das habilidades cognitivas, podemos dizer que sucesso por causa das habilidades é mais valioso do que o sucesso sem habilidade (por pura sorte) ou habilidade sem sucesso. Greco escreve:

Em particular, a crença verdadeira produzida virtuosamente é mais valiosa do que a crença verdadeira que não é a crença virtuosa e crença virtuosa que não é verdadeira. Nenhum subconjunto é intrinsecamente valioso, ou constitutivo do que tem valor intrínseco ou final, exatamente como o conhecimento o é. (Greco, 2010, p. 99)

Além disso, Greco observa que o sucesso por causa das habilidades é mais valioso do que ações bem-sucedidas e com habilidades, mas que não é bem-sucedida *por causa* da habilidade. Por exemplo, uma corrida em que os atletas que participam correm demonstrando claramente suas habilidades como atletas. Mas a atleta vencedora vence não porque foi a melhor, mas porque todos os outros competidores no dia anterior comeram algo que não os fizeram bem, prejudicando totalmente as suas respectivas performances (exceto a vencedora, que não teve nenhum problema de saúde). Nesse caso, a atleta foi bem-sucedida, pois venceu, e demonstrou suas habilidades, mas ela não venceu *por causa* de suas habilidades. Assim, o sucesso *por causa* das habilidades é mais valioso do que o sucesso com habilidades, mas não por causa das habilidades. O mesmo vale para casos de conhecimento que são sucessos por causa das habilidades cognitivas e casos estilo-Gettier em que é possível existir o sucesso com habilidade, mas que não é conhecimento porque não é *por causa* das habilidades (Greco, 2010, p. 99).

A solução da epistemologia das virtudes de Greco ao problema do valor pode ser resumida da seguinte forma:

- (P1) Realizações são sucessos que são por causa da habilidade (Tese da Realização);
- (P2) Conhecimento é um sucesso cognitivo que é devido à habilidade cognitiva (Epistemologia da Virtude Robusta);
- (C1) Portanto, conhecimento é uma realização cognitiva (Tese KA);
- (P3) realizações são finalmente valiosas (Tese do Valor das Realizações);
- (C2) Logo, o conhecimento possui valor final.

Uma das críticas mais importantes a esta solução é feita por Pritchard, que apesar de defender que realizações possuem valor final, acredita que conhecimento não possui valor final por não ser de fato uma realização cognitiva. Pritchard rejeita a premissa (P2), como visto no capítulo um deste livro, através dos argumentos de que há casos de conhecimento sem habilidade cognitiva e casos de habilidade cognitiva sem conhecimento. Como argumentado aqui, não creio que Pritchard é bem-sucedido de modo que a premissa (P2) não precisa ser rejeitada. Mesmo rejeitando (P2), Pritchard defende em sua argumentação que as premissas (P1) e (P3) são corretas. Segundo Pritchard, realizações possuem valor final porque elas constituem o exercício da agência de um sujeito no mundo. Ele diz que “[a] life lacking in such agential power, even if otherwise successful (e.g. one’s goals are regularly attained), would clearly be severely impoverished as a result. A good life is thus, amongst other things, a life rich in achievements” (Pritchard, 2010b, p.30).

A ideia por trás da solução de Greco é que se de fato realizações possuem valor final então conhecimento, por ser considerado realizações cognitivas, também possuem valor final. E realizações possuem este tipo de valor porque demonstram o exercício da agência de um sujeito no mundo, de suas virtudes epistêmicas, o que é constitutivo de uma vida humana rica e

próspera. Entretanto, esta solução não é livre de problemas. É preciso analisar quais tipos de realizações, se todas, possuem valor final, e também se é possível considerar que tudo o que vale para realizações em geral valem também para realizações cognitivas. Se existem realizações que não possuem valor final ou se realizações cognitivas possuem um valor distinto de realizações em geral, então a solução apresentada por Greco falha em responder ao problema terciário do valor.

3.5. Realizações, Habilidades e Saber-Como

A solução da epistemologia das virtudes aparentemente responde ao problema do valor em todas as suas formas. Entretanto, uma investigação mais detalhada faz surgir algumas perguntas que precisam ser respondidas. É uma solução que precisa de mais qualificação, visto que parece que algumas realizações não parecem ser tão valiosas. Por exemplo, se eu preciso ir na cozinha beber um copo de água, basta eu me levantar, caminhar até a cozinha, pegar o copo d'água e beber. Foi uma realização por causa de minhas habilidades, mas parece ser algo muito fácil ou de pouco valor. O mesmo vale para a formação de crenças: basta eu estar de olhos abertos agora para perceber e formar a crença verdadeira de que há um computador em minha frente. Parece fácil demais para ser considerado como uma realização ou algo com um valor distintivo ou um valor superior.

Algumas realizações também parecem poder possuir valor negativo, ao invés de um valor neutro. Por exemplo, um cientista pode desenvolver uma nova bactéria super-resistente e mortal capaz de ser utilizada como arma de destruição em massa, causando a morte de milhões de pessoas. É, de fato, uma realização, mas a princípio parece ser o caso que esta realização não é uma realização que possui valor positivo. Não desejamos que isso ocorra e se ocorresse, seria pouco provável que tal cientista se

tornasse mundialmente reconhecido e valorizado por ter conquistado tal façanha.

Uma forma de responder essa objeção é afirmar que o que possui valor final são as realizações *qua* realizações, independente das demais coisas. Assim, a realização do cientista em questão possui sim um valor final (mesmo que se usada para algo maléfico), visto que podemos por exemplo supor que esta mesma realização poderia ser usada para eliminar uma raça de extraterrestre inimigos que invadiram a terra para simplesmente dizimar os humanos. Esse cientista, diante da mesma realização, seria reconhecido e valorizado mundialmente por ter salvo a raça humana do extermínio ao criar sua nova bactéria mortal. Desse modo, é coerente dizer que o que possui valor final são as realizações *qua* realizações, e não o uso ou objetivo das realizações quando a mesma ocorre.

Mas ainda assim, resta outra objeção: a objeção das realizações fáceis. Segundo a epistemologia das virtudes, realizações por causa de habilidades são quaisquer sucessos por conta das habilidades envolvidas. Levantar a mão para fazer uma pergunta é um ato de sucesso por conta das habilidades. Olhar para a mesa, ver um copo de água na mesa e formar a crença verdadeira de que há um copo de água na mesa é um ato de sucesso por causa das habilidades cognitivas. Mas são sucessos fáceis, quase que triviais e aparentemente, de pouco valor. Claro, podemos supor a diferença entre uma pessoa que ficou cega com um ano de idade de depois de adulta, implantou uma tecnologia que a permite ver novamente, sendo que a primeira coisa que ela faz é olhar para a mesa e com muita dificuldade, dada a tecnologia em questão, formar a crença verdadeira de que há um copo de água na mesa. Para essa pessoa, essa será uma realização que possuirá grande valor e será lembrada pro resto da vida. Mas isso porque para essa pessoa, essa não é uma realização trivial. Algumas realizações parecem possuir um grau maior de valor do

que realizações muito fáceis ou triviais. Como responder a esta objeção?

Essa objeção diz que se definirmos “realizações” como “sucesso por causa de habilidades” então seremos forçados a assumir como realizações certos tipos de sucesso que não são intuitivamente realizações, como por exemplo, simplesmente olhar para a frente ou levantar o braço para fazer uma pergunta. Podemos supor, por exemplo, que ao vermos um amigo nosso conquistar seu diploma de Doutor em Filosofia, iremos parabenizá-lo pela conquista, por essa grande realização. Mas acredito que nunca veremos uma situação com amigos em um jantar em que, ao ouvir o amigo nos pedir para lhe passar o sal, iremos lhe parabenizar pela grande conquista, pela grande realização de ter visto que há um pote de sal na mesa. Segundo Pritchard, a razão pela qual não consideramos intuitivamente esse tipo de sucesso fácil como realizações de fato se dá porque nossa concepção intuitiva de realização envolve tanto a aplicação de um nível significativo de habilidade como também envolve superar obstáculos significantes para atingir o sucesso (Pritchard, 2010b, p. 68). E no caso de realizações fáceis, não temos presente nenhum destes dois elementos presentes.

Atingir o sucesso pode ser fácil para algumas pessoas como atletas de alto nível. Uma atleta olímpica como a atleta brasileira Fabiana Murer, medalhista e recordista em salto com vara, pode facilmente saltar uma altura de 2 metros, pois isso para ela é fácil. Não é uma realização que aparentemente envolve a superação de grandes ou significantes obstáculos. Mas nós consideramos esse tipo de ação uma realização porque mesmo sendo fácil para ela, sabemos que é preciso superar muitas dificuldades e obstáculos para atingir este nível de facilidade ao se realizar certos saltos. Assim, esse tipo de ação, mesmo fácil para um sujeito específico, não deixa de ser considerado por nós uma realização, uma conquista, por causa de suas habilidades. O mesmo podemos dizer para o caso de uma pessoa sofreu um acidente e ficou parálitico

por muito tempo, mas que agora, depois de muita fisioterapia, consegue lentamente se mover e andar. Essa ação não é resultado de muitas habilidades, mas consideramos uma conquista porque envolve grande superação de obstáculo. Assim, parece que realizações estão muito mais relacionadas com superação de obstáculos e dificuldades do que da presença de habilidades em si, mesmo nas ações fáceis para experts como atletas de alto nível, visto que consideramos as superações de obstáculos ou dificuldade algo que ocorre durante o aprendizado, treino e aperfeiçoamento.

Sendo realizações por habilidades cognitivas em geral realizações fáceis, será então que devemos concluir que considerando esse sentido de realizações como superação de obstáculos, não existem realizações por causa de habilidades cognitivas? Não necessariamente. Por exemplo, um matemático, através do uso do raciocínio, memória e dedução pode conseguir solucionar problemas complexos, ou seja, ser bem-sucedido por causa de suas habilidades cognitivas, e este sucesso é facilmente considerado uma realização pois envolve superação de dificuldades e obstáculos. Assim, se esta definição está correta, a consequência é que alguns casos de conhecimento são realizações, sucesso por causa das habilidades cognitivas e por causa de, em certo sentido, envolver a superação de obstáculos e dificuldades, e em outros casos de conhecimento, temos apenas o sucesso por causa de habilidades cognitivas, mas não realizações nesse sentido de superação de obstáculos e dificuldades. Pritchard realiza a seguinte distinção entre as teses a respeito das realizações:

(Tese de Realização Fraca) Realizações são sucessos que são por causa da habilidade.

(Tese de Realização Forte) Realizações são sucessos devido à habilidade onde o sucesso em questão envolve a superação de um obstáculo significativo ou o exercício de um nível de habilidade significativo. (Pritchard, 2010b, p.70)

A tese fraca sobre realizações é uma tese inclusiva, de modo que considera realização qualquer sucesso por causa das habilidades cognitivas do agente, sucesso esse que expressa o poder de agência do sujeito. Essa é a tese adotada por Greco e Sosa em sua epistemologia das virtudes. Já a tese forte sobre realizações não considera casos em que há sucesso fácil como realizações de fato. Para Pritchard, uma solução para quem adota a tese fraca seria de novo dizer que realizações *qua* realizações possuem seu valor final, não importando se são realizações fracas ou fortes. Mas essa solução não se mantém. Pritchard escreve:

Para ver isso, precisamos apenas observar que as "realizações" fáceis em jogo poderiam ser de grande valor e, no entanto, elas também demonstrariam o ponto pretendido. Talvez, por exemplo, exista um grande valor prático que resulta em levantar o braço neste contexto (por exemplo, um é identificado como o vencedor da premiação e, portanto, recebe um prêmio que teria sido perdido por falta de identificação). Ainda assim, não há tentação de supor que o simples levantamento do braço em circunstâncias normais, enquanto realização fraca, seja de valor final. A questão, então, não é que essas "realizações" sejam em si mesmas desprovidas de valor simplesmente, mas, mais especificamente, de que elas não têm valor final. (Pritchard, 2010b, p.71)

Em sua visão, realizações fracas não possuem valor final¹⁰. Apenas as realizações fortes é que possuem valor final, que é o tipo de valor que se busca atribuir ao conhecimento em geral¹¹.

Outra distinção importante que deve ser feita para se analisar melhor a solução de que realizações possuem valor final é a distinção entre os tipos de habilidades. Como visto no capítulo

¹⁰ Sosa poderia responder a objeção dizendo que apenas realizações reflexivas possui valor final, enquanto que realizações animais (o que seriam as realizações fáceis), não possui valor final. Entretanto, isso significaria que nem toda instância de conhecimento possui valor final, o que é uma resposta insatisfatória ao problema terciário do valor.

¹¹ Para uma discussão mais detalhada sobre realizações como superação de obstáculos e dificuldades, ver Bradford (2015)

dois, aponte uma distinção entre habilidades básicas e habilidades não-básicas (*skills*) que creio ser relevante também neste momento. A diferença entre estes dois tipos de habilidades é a seguinte:

Habilidades básicas – Não requer instruções. Não é aprendida. Pode ser aprimorada. Não é possível realizar erros voluntários ao usá-las. As habilidades cognitivas (ou virtudes intelectuais) são habilidades básicas.

Habilidades não-básicas – É aprendida. Exige algum tipo de instrução para se executá-la. É possível voluntariamente cometer erros.

Sobre as habilidades básicas, podemos dizer que um matemático, ao buscar provar um teorema muito complicado, utiliza-se de suas habilidades (básicas) com muita excelência. Busca encontrar evidências, realizar inferências, elaborar raciocínios. Mas por mais treinado que ele seja, ele não pode cometer voluntariamente erros de raciocínio. Eu posso decidir subir no muro para olhar o que existe no outro lado, mas não posso voluntariamente formar crenças falsas sobre o que meus olhos enxergam. Assim, posso ser treinado para identificar através de expressões micro faciais quando uma pessoa está mentindo, e posso decidir juntar evidências ou não sobre a pessoa com quem converso agora, mas uma vez observando as expressões micro faciais da pessoa, não posso voluntariamente realizar uma falsa inferência sobre se ela está mentindo ou não. Além disso, pode-se dizer que é preciso aprender lógica, aprender a análise de expressões micro faciais, e por isso, as habilidades básicas são aprendidas, mas o ponto é que elas são na verdade aprimoradas. Elas já se encontram presente em suas formas mais básicas (todos podem ver expressões micro faciais, mesmo não sendo capaz de reconhece-las por não ter aprendido sobre o assunto), e por isso diz-se que são não-aprendidas.

Já as habilidades não-básicas são diferentes. A habilidade (não-básica) de salto com vara, por exemplo, exige aprender a correr, a saber qual a vara certa para cada altura, a saber a hora exata de se abaixar a vara, a saber a melhor forma de se posicionar a vara durante a corrida, sendo que tudo isso precisa ser aprendido. Além disso, alguém que possui essas habilidades, por saber como colocá-las em prática, pode voluntariamente agir de forma errada, como por exemplo, abaixando a vara um pouco depois para não realizar o salto corretamente. E como visto no capítulo dois, o sucesso por causa de habilidades que não são básicas é um tipo de conhecimento, o saber-como. Uma atleta só pode ser campeã olímpica em salto com vara, por exemplo, se ela sabe como saltar com vara.

É possível haver realizações por causa de habilidades não-básicas sem conhecimento-como? Como visto no capítulo dois, não parecem existir casos de conhecimento-como sem habilidades. Os argumentos até então apresentados não se sustentam e essa parece ser uma conclusão intuitiva. Mas e casos de realizações sem conhecimento-como? Como descrevi anteriormente, há casos em que há realizações mas aparentemente poucas habilidades envolvidas, como o caso do chute realizado na abertura da Copa do Mundo de 2014¹², onde um paraplégico vestiu um exoesqueleto que se conectou a seu cérebro e permitiu receber os comandos do cérebro do paciente, executar o movimento com a perna realizando o chute e transmitir ao cérebro do paciente a sensação de ter tocado a bola. Foi um pequeno movimento em que para muitos não envolveu habilidades ou saber-como, mas é uma realização pois é um grande passo não só para o paciente que vestiu o exoesqueleto, mas também para a ciência.

¹² O chute de abertura da Copa do Mundo de 2014 foi o resultado do projeto “Andar de Novo”. Um resumo do projeto pode ser visto na palestra com Miguel Nicolelis em http://www.ted.com/talks/miguel_nicolelis_brain_to_brain_communication_has_arrived_how_we_did_it

Mas essa é uma interpretação simplista do caso. Foi preciso que o paciente vestisse o exoesqueleto por algumas vezes dentro do laboratório e foram realizados diversos testes assim como treinos, onde o paciente fosse capaz de aprender a realizar o movimento, aprender a caminhar com equipamento e aprender como o equipamento funciona. Portanto, mesmo em casos em que aparentemente há pouco uso de habilidades não-básicas, como o caso de pacientes paráliticos que voltam a caminhar lentamente através da fisioterapia e casos como o do projeto Andar de Novo, há por trás muito aprendizado, acertos, erros e consequentemente, há saber-como. No capítulo dois foram vistos dois casos interessantes que poderiam ser usados como exemplos de realização sem conhecimento como. São eles:

Caso da manobra de patins:

Irina, que é uma patinadora iniciante, decide tentar um salto complexo chamado Salchow. Quando alguém executa um Salchow, o salto começa da parte de trás de dentro da borda de um patins e aterrissa na parte de trás da borda externa do patins oposto, após uma ou mais rotações no ar. Irina, no entanto, está seriamente enganada sobre como realizar um Salchow. Ela acredita incorretamente que a maneira de executar um Salchow é começar o salto a partir da borda externa da frente de um patins, pular no ar, girar e aterrissar na frente da borda interna do outro patins. No entanto, Irina tem uma anormalidade neurológica grave que faz com que ela aja de maneiras que diferem drasticamente de como ela realmente pensa que está agindo. Assim, apesar do fato de que ela está seriamente enganada sobre como executar um Salchow, sempre que ela realmente tenta fazer um Salchow (de acordo com seus equívocos), a anormalidade faz com que Irina, inconscientemente, execute a sequência correta de movimentos, e assim ela acaba

realizando com sucesso um Salchow. (Bengson, Moffett e Wright, 2009, p.397)

Caso da Avalanche:

Considere Sally, que saiu para uma caminhada de inverno desaconselhada nas colinas. Ela não tem ideia do que fazer no caso de uma avalanche. Quando ocorre uma avalanche, ela confunde a neve com água, faz movimentos de natação e - por sorte - escapa à avalanche, já que, na verdade, a maneira de escapar de uma avalanche é fazer movimentos de natação. [...] No entanto, parece que o sucesso dela é meramente uma questão de sorte. [...] Apesar do seu sucesso, ela não sabe como escapar das avalanches. (Hawley, 2003, p.27)

Os dois casos são semelhantes pois possuem a mesma estrutura. Na primeira tentativa, o que permitiu aos agentes o sucesso foi a sorte. Irina conseguiu realizar o *Salchow* não porque sabia como, visto que as instruções que ela possuía, suas crenças sobre o salto, são incorretas. Por acaso, a sua anormalidade neurológica fez com que ela agisse de modo diferente à forma com que ela de fato pensa e assim, fosse bem-sucedida ao executar o salto. Alguém poderia argumentar que, segundo a descrição do caso, ela é sempre bem-sucedida quando tenta executar o salto, mas não parece que ela sabe como. Entretanto, após algumas tentativas bem-sucedidas, não me parece incorreto dizer que ela sabe como executar o *Salchow*, visto que se alguém pedir para que ela demonstre como o salto é feito, ela poderá demonstrar passo-a-passo, mesmo que a sua descrição de cada etapa seja equivocada.

O mesmo ocorre para o caso da avalanche: por um acaso, pelo fato de ter confundido neve por água, Sally consegue ser bem-sucedida e escapar da avalanche. Mas ela não sabe-como, e foi um sucesso de sorte, assim como o sucesso de Irina. Desse modo, mesmo sendo bem-sucedidas, não é o caso de que foram

realizações, sucesso por causa das habilidades não básicas, visto a influência da sorte em ambos os casos. Assim, podemos concluir que realizações por causa das habilidades que não são básicas são sempre casos de conhecimento-como. Ainda assim sobra um problema: aparentemente existem realizações fáceis por causa de conhecimento-como que não parecem ser realizações com valor final, como por exemplo, a ação de acender a luz da sala através do interruptor, ou a ação de ligar um celular.

Uma resposta para essa objeção é notar que tais realizações são fáceis porque são hoje comuns para nós, de modo que as dominamos. Como visto anteriormente, uma atleta de alto nível, como a atleta olímpica em salto com vara Fabiana Murer, pode facilmente saltar um ou dois metros de altura, pois esse tipo de atividade é parte cotidiana do treinamento dela. Assim como um jogador de futebol como Neymar pode facilmente fazer cinco “embaixadinhas” o que para ele é extremamente fácil, visto sua experiência como jogador de futebol profissional. Mas não significa que não é uma realização, pois há treino, aprendizado e tempo envolvido o que nos demonstra que ao investigar mais a fundo, há a superação de dificuldades e obstáculos relevantes.

Esse mesmo raciocínio pode ser aplicado para as realizações como a ação de ligar um celular. Podemos observar que quando vemos ou ouvimos casos de pessoas com sérias dificuldades para fazer coisa simples, em geral surge o pensamento sobre como não valorizamos as coisas simples da vida como o simples ato de levantar um copo ou mesmo andar, coisas que deveríamos valorizar mais. “Devemos” valorizar mais pois nos lembra como tais ações simples não foram aprendidas instantaneamente e que por mais que hoje sejam simples para nós, em algum momento de nossa vida, em momentos de aprendizagem, foi preciso cometer erros e superar obstáculos.

Se este raciocínio está correto, então acredito que é possível afirmar que toda instância de conhecimento-como possui valor final, por serem realizações por causa de habilidades não básicas.

Já o conhecimento proposicional, que é sucesso por causa das habilidades cognitivas, que são habilidades básicas, não possui valor final porque não são consideradas realizações no sentido forte, visto que as habilidades básicas são passivas e não há interferência direta do agente em seu uso. Mas o problema do valor envolve encontrar o valor do conhecimento proposicional, não do conhecimento-como e, portanto, a solução oferecida por Greco assim falha em responder todas as demandas do problema do valor.

3.6. Conhecimento e Preferência

A solução apresentada por Greco de que conhecimento possui valor final pois são realizações não é uma solução bem-sucedida, visto que não são todas as instâncias de conhecimento que possui valor final. Além disso, não parece claro o tipo de valor que as realizações possuem. Realizações possuem valor objetivo, final e intrínseco? Que tipo de valor estas ações possuem? Nos parece claro que o sucesso é melhor do que o fracasso e que o sucesso por causa das nossas habilidades, as realizações, são melhores do que o sucesso por sorte. Mas como interpretar o valor das realizações? Sobre as teses de que o sucesso é melhor que o fracasso ou mera sorte, Sosa¹³ escreve que:

estas são implausíveis se interpretadas como teses de valor absoluto e objetivo. E ganham pouco se interpretadas como teses de valor instrumental. É implausível que o sucesso de qualquer empreendimento seja, assim, sempre intrinsecamente valioso, independentemente de seu conteúdo específico. Também não é mais plausível que seja sempre extrinsecamente valioso. Nem é muito mais plausível que tenha sempre, pelo menos, valor

¹³ Em seu livro “Judgment and Agency” (Sosa, 2015), Sosa busca apresentar uma nova solução ao problema do valor, similar a esta que apresento. Entretanto, considero a resposta de Sosa incompleta, não sendo capaz de satisfazer os requisitos de uma boa resposta ao problema do valor. Minhas críticas e discussão sobre a nova solução de Sosa encontra-se em Santos (2015a).

intrínseco pro tanto ou *prima facie*. Que o sucesso em *qualquer* empreendimento teria sempre, necessariamente, algum valor *intrínseco* objetivo, pelo menos pro tanto ou *prima facie* parece bastante implausível. (Sosa, 2011, p.63)

Para Sosa, não é plausível interpretar o valor das realizações como um valor objetivo e sempre intrínseco, independente do seu conteúdo. Assim como parece não ser plausível, para Sosa, que realizações tenham também sempre valor extrínseco. Pritchard (Pritchard, 2010b, p.29, n.6) discorda de Greco que o valor final das realizações é intrínseco e discorda de Sosa de que não é plausível que o valor das realizações seja sempre extrínseco. Para Pritchard, as realizações possuem valor extrínseco porque é um valor que depende das propriedades relacionais da crença, ou seja, depende do fato de ser uma crença que foi produzida por causa das habilidades do sujeito. Realizações então possuem valor final não porque elas são um meio para algo, mas sim, um fim em si mesmas. Ainda assim, mesmo que realizações possuam valor final, como vimos, isso não soluciona o problema terciário do valor, dado que apenas algumas instâncias de conhecimento possuem valor, ou seja, o valor do conhecimento enquanto realizações não é universal.

Sosa propõe uma alternativa: ao invés de se considerar um ponto de vista objetivo para o valor do conhecimento, uma solução que parece ser mais apropriada deve partir de um ponto de vista subjetivo. Afinal, se imaginarmos mundos sem agentes cognitivos, não faz sentido dizer que há realizações nesse mundo assim como não faz sentido atribuir valor ao que for neste mundo. Valores são atribuídos por agentes cognitivos e só faz sentido falar em valor final dentro deste ponto de vista, subjetivo. Considerando o ponto de vista do agente, qualquer um que empreenda alcançar um objetivo irá sempre preferir alcançar o objetivo a não alcançá-lo e essa preferência será sempre uma preferência apropriada. Como Sosa afirma: “Um agente racional, não-acrático que se esforça para atingir um objetivo já prefere alcançá-lo, considerando todas as coisas. O simples desejo de um determinado resultado é mais fraco

do que se esforçar ou visar esse resultado.” (Sosa, 2011, p.65). Ainda considerando o ponto de vista do agente, Sosa diz que é racionalmente apropriado preferir a satisfação de suas preferências do que preferir o oposto ou mesmo a suspensão da preferência, dado a incoerência que surge ao se preferir um destes dois últimos casos. Sosa então responde ao problema terciário do valor:

Em resposta a essa pergunta, decidimos pela seguinte sugestão. [...] nós tomamos o ponto de vista do agente que crê e vemos que ele sempre preferiria *corretamente* o seu saber, em pelo menos um aspecto importante, na medida em que saber seria alcançar a aptidão. [...] Essa é a explicação sugerida de como falamos com plausível verdade que o conhecimento é sempre, necessariamente, melhor do que seria a crença meramente verdadeira correspondente. Estamos dizendo que sempre seria, necessariamente, adequado que alguém preferisse saber que apenas acreditar corretamente. [...] Sempre se preferiria apropriadamente alcançar aquilo que se pretende alcançar e alcançá-lo apropriadamente, não apenas por sorte. (Sosa, 2011, p.66)

De acordo com a solução proposta por Sosa, é possível dizer que conhecimento é necessariamente sempre melhor do que a crença verdadeira porque é sempre apropriado preferir atingir os objetivos através das habilidades. E essa preferência é, normativamente, a preferência correta. Assim, nesse sentido subjetivo e normativo, a solução de Sosa mostra que o valor final do conhecimento é um valor intrínseco, visto que independentemente da situação ou das relações externas, preferir pelo conhecimento é sempre uma ação correta.

Entendimento, conhecimento e valor universal

A Epistemologia, durante sua história, sempre manteve seu foco, ao menos na grande maioria das vezes, no conhecimento proposicional. Como explicado no segundo capítulo deste livro, pouca atenção foi dada a outros tipos de conhecimento, como por exemplo, o conhecimento-como. A análise tradicional de conhecimento se concentrou na natureza da crença e de quais condições uma crença deve satisfazer para que adquira o status de conhecimento. Com o surgimento da Epistemologia das Virtudes, o foco muda, e de uma epistemologia baseada na crença, passa para uma epistemologia baseada no agente, onde o agente passa a ter um papel importante para as atribuições de conhecimento e para as condições para o conhecimento. Com esta mudança, novas questões passaram (ou voltaram) a receber mais atenção, como por exemplo, a pergunta sobre por que o conhecimento tem mais valor que a crença verdadeira e por que o conhecimento possui um valor distinto. Como foi discutido no capítulo anterior, a solução da epistemologia das virtudes para o problema do valor não parece ser boa o suficiente para explicar o valor distintivo do conhecimento.

Filósofos como Kvanvig e Pritchard demonstraram-se especialmente céticos sobre se é de fato possível demonstrar que o conhecimento possui valor final. Eles acreditam, de fato, que não é o conhecimento que possui valor final, mas outro conceito epistêmico, um que também foi negligenciado durante a história da epistemologia: Entendimento. Este capítulo irá discutir e analisará o conceito de entendimento e questões relativas ao

debate contemporâneo sobre o entendimento, como por exemplo, a discussão de que se o conhecimento é ou não é um tipo de conhecimento. As primeiras duas seções são dedicadas a uma breve introdução sobre o entendimento e a uma teoria de entendimento como um tipo de conhecimento. Após apresentar esta ideia de que o entendimento é um tipo de conhecimento, irei dedicar duas seções para analisar os argumentos que são utilizados contra a ideia apresentada: o argumento da factividade e o argumento dos casos de entendimento sem conhecimento. Irei mostrar que estes argumentos estão equivocados, o que significa que a ideia de entendimento como um tipo de conhecimento não é afetada por eles. Ao final deste capítulo, retornarei ao problema do valor, onde mostrarei que as soluções que propõe que o entendimento possui valor final falham em explicar este valor final. Ao final, introduzirei uma abordagem diferente que questiona justamente sobre o que é necessário para a existência de valores, em geral. A conclusão é a de que o entendimento – como um tipo de conhecimento – é necessário para a existências de valores (em geral), e portanto, possui um valor universal pré-condicional.

4.1. O que é entendimento?

Ao que parece, durante séculos, houve uma grande concordância sobre a ideia de que conhecimento era crença verdadeira justificada, e, inclusive na epistemologia pós-Gettier, ainda há concordância à ideia de que conhecimento é crença verdadeira somada a outro critério. Entretanto, ao que parece, não há nenhum tipo de acordo sobre o que é o entendimento e quais são as condições necessárias e/ou suficientes para o entendimento. Como Grimm (2010a, p.84) destaca, de acordo com muitos filósofos da ciência, entendimento é o produto que é a meta da investigação científica¹. Este modo de pensar sugere que o objetivo

¹ Não é objetivo deste livro discutir qual é de fato a meta da investigação científica. Entretanto, em Santos (2018), defendo uma pluralidade de metas de investigação e discuto uma ideia sobre como

da ciência, portanto, não é construir um corpo formado por peças de conhecimento sobre o mundo, mas algo além disso. Neste sentido, o entendimento envolve mais do que a aquisição de crenças verdadeiras. E parece que a meta da ciência é produzir mais do que crenças verdadeiras sobre o mundo, mas é também explicar como as coisas no mundo se relacionam umas com as outras – como estas crenças verdadeiras estão conectadas – e porque elas estão relacionadas uma às outras desta maneira específica.

Mas o que é, exatamente, esta coisa que chamamos de “Entendimento”? Podemos encontrar algumas respostas diferentes na Filosofia das Ciências:

Entendimento não é algo como um super conhecimento, mas simplesmente mais conhecimento: conhecimento de causas. (Lipton, 2004, p.30)

Entender um fenômeno [é idêntico a] possuir uma explicação apropriada do fenômeno. (de Regt 2009a, 588)

Aqui uma sugestão: parece que [...] o que queremos não é somente possuir a resposta correta a estas questões, acreditando nestas respostas ou concordando com elas. Em vez disso, parece que o que queremos é, de algum modo, captar² as respostas corretas para estas questões – um ato de captação que é caracterizado pela habilidade de usar a resposta correta. [...] Captar [...] envolveria a capacidade de antecipar como mudanças no valor de uma das variáveis [...] levariam a (*ceteris paribus*) uma mudança no valor de outra variável. (Grimm, 2010b, pp.340-341)

Entendimento consiste em conhecimento sobre relações de dependência. Quando alguém entende algo, é possível fazer todo

identificar se a meta epistêmica foi alcançada em uma determinada investigação, seja científica ou não.

² Neste trecho, estarei traduzindo como “captar” a palavra “grasp”, utilizada por Grimm nesta citação.

tipo de inferência correta sobre isso. Muitas destas inferências são contrafactuais: O que poderia ter ocorrido se certas coisas tivessem sido diferentes? O que irá ocorrer se as coisas forem modificadas de uma certa forma? (Ylikoski, 2009, p.2)

A noção de entendimento é mais apropriada para caracterizar as metas epistêmicas da ciência: conhecimento organizado que permite que se responda uma série de perguntas e-se-as-coisas-tivessem-sido-diferentes sobre o mundo. Em suma, o entendimento é uma habilidade de dar explicações. (Ylikoski, 2009, p.14)

Acredito que seria correto dizer que existe uma espécie de consenso na filosofia das ciências de que o entendimento é um tipo de conhecimento. Já na epistemologia contemporânea, o oposto parece ser o caso: parece que há um consenso na argumentação de que o entendimento não é um tipo de conhecimento. Entendimento é um conceito epistêmico que difere do conhecimento em algumas características epistêmicas importantes, como por exemplo, ser factivo. Abaixo destaco algumas das definições de entendimento feitas por epistemólogos contemporâneos:

“Proponho que o *entendimento é o estado de compreensão das estruturas não proposicionais da realidade*. Nesse sentido de entendimento, podemos entender coisas como um motor de automóvel, uma peça musical, uma obra de arte, o caráter de uma pessoa humana, o layout de uma cidade, um nexos causal, uma estrutura ideológica ou a própria realidade. - este último sendo o objeto da ciência da metafísica.” (Zagzebski, 2001, p.242)

“Entendimento é uma parte do saber-como. O conhecimento necessário para entender desempenhos inteligentes [...] é um certo grau de competência em performances desse tipo. [...] É claro que executar uma operação de maneira inteligente não é exatamente o mesmo que seguir sua execução de maneira inteligente. [...] Mas as regras que o agente observa e os critérios que ele aplica são um com aqueles que governam os aplausos e zombarias do espectador.” (Ryle, 2009a, pp.41-42)

“Sugiro que o entendimento é o captar de um corpo abrangente de informações que se baseia em fatos, é devidamente responsivo a evidências e possibilita inferência, argumento e talvez ação não triviais em relação ao assunto ao qual a informação pertence.” (Elgin, 2007, p.39)

“E finalmente, o que quero dizer com ‘entendimento’? [...] O tipo de entendimento que tenho em mente é a apreciação ou captação da ordem, do padrão e de como as coisas ‘se encaixam’. Entendimento tem uma infinidade de objetos apropriados, entre eles máquinas complicadas, pessoas, disciplinas de assunto, provas matemáticas e assim por diante. Entender algo assim requer uma apreciação profunda, captação ou consciência de como suas partes se encaixam, que papel cada um desempenha no contexto do todo e do papel que desempenha no esquema mais amplo das coisas. É importante perceber que estar em um estado de ‘entendimento-de-S’ é fundamentalmente diferente em espécie de estar em outros estados epistêmicos, em particular do estado de saber-que-p.” (Riggs, 2003, p.217)

Enquanto que filósofos da ciência parecem estar mais interessados em explicação científica, epistemólogos estão concentrados na investigação sobre a natureza do conhecimento e entendimento, e, por conta disso, por causa do fato de que eles creem que entendimento difere de conhecimento em propriedades epistêmicas específicas, a tendência é considerar o entendimento como um produto epistêmico diferente, e não um tipo de conhecimento. Mas quais são estas propriedades que o entendimento tem que à primeira vista, difere do conhecimento? Greco (2014, p. 289) lista as seguintes propriedades:

- a) Entendimento pode ter diferentes objetos, como economia, ecossistema, pessoas, teorias, histórias, equações e modelos.
- b) É possível ter conhecimento sem entendimento. É possível saber que algo é o caso sem entender porque ou como é o caso.
- c) Entendimento não pode ser isolado ou episódico.
- d) Entendimento está intimamente ligado à explicação.

- e) Entendimento está intimamente ligado a ser capaz de responder perguntas do tipo 'Por que' e 'Como'.
- f) Entendimento envolve captar coerência, ou ver padrões, ou ver como as coisas se encaixam juntas.
- g) Entendimento é, de algum modo importante, valioso, e ao menos algumas vezes mais valioso que o mero conhecimento.

Porque intuitivamente estas características são (ou parecem ser) características do entendimento, Greco (2014, p.287) também afirma que uma boa teoria de entendimento deve explicar porque o entendimento possui todas estas características, ou ao menos, porque o entendimento parece ter estas características. Desse modo, vamos olhar melhor estas características, por um momento.

Uma das características identificada acima é que o entendimento pode ter diferentes objetos. Como o conhecimento, podemos falar sobre entender (ou compreender) que algo é o caso, entender porque dois corpos não pode ocupar o mesmo espaço no mesmo momento, entender onde está o estádio ou entender como um novo software funciona. Também podemos falar sobre entender física quântica, entender uma pessoa, entender um mapa ou entender uma equação. Alguns destes tipos de entendimento parecem estar de acordo com como entendemos conhecimento: entender onde o estádio está parece ser o mesmo que saber onde o estádio está. Entender que Obama foi presidente dos Estados Unidos parece ser o mesmo que saber que Obama foi presidente dos estados unidos. Mas entender uma pessoa não é o mesmo que saber uma pessoa. Porém, também é o caso de que é possível ter conhecimento sem entendimento. Por exemplo, alguém pode saber uma equação, digamos, $E = MC^2$, mas sem entender ela. Assim, que o entendimento existe de diversas formas é uma primeira pista de que não é um tipo de conhecimento.

Outra diferença entre conhecimento e entendimento é que quando falamos sobre conhecimento, em geral estamos falando sobre o conhecimento proposicional. Sei que *p*. Conhecimento, neste sentido, é sempre episódico. Entendimento, por outro lado,

parece ser diferente. Falamos sobre entender uma teoria, entender um determinado assunto. Até mesmo entender uma equação, como $E = MC^2$ parece ser muito mais do que apenas saber que $E = MC^2$. Isso porque entendimento parece estar sempre relacionado com um corpo de informação e como as coisas estão conectadas uma com as outras, dentro deste corpo de informação. Por isso é que o entendimento parece estar sempre ligado a explicações. Entender a teoria da relatividade é ser capaz de explicar características da teoria, como ela funciona e como os elementos mais importantes da teoria estão relacionados entre si. Entender uma pessoa é ser capaz de explicar porque esta pessoa se comporta desta maneira e como ela provavelmente se comportaria em situações futuras.

Todas essas características sugerem que o entendimento é mais que conhecimento. E não apenas mais que conhecimento, mas algo que parece ser mais desejável que conhecimento. De Regt escreve que:

“Pode parecer lugar-comum dizer que o objetivo da ciência é fornecer entendimento do mundo ao nosso redor. Cientistas e leigos irão tipicamente considerar o entendimento como um dos produtos mais importantes e altamente valorizados da pesquisa científica.” (De Regt, 2013, p.505)

Se de Regt está correto, entendimento é mais valioso que conhecimento como um produto da pesquisa científica. Isso não implica dizer que o conhecimento não possui nenhum valor para a ciência, mas se o objetivo da ciência é prover entendimento sobre o mundo, sobre a realidade, é claro que o entendimento é, portanto, mais valioso que o conhecimento. Grimm vai um pouco além, e escreve que:

“De acordo com muitos filósofos [...], o entendimento é o produto visado pela investigação científica. Nesta maneira de ver as coisas, o que os cientistas querem [...] é entender o mundo (ou pelo menos parte dele), onde o entender o mundo envolve algo

mais do que a aquisição de crenças verdadeiras. Em termos mais gerais, o entendimento costuma ser considerado um dos grandes bens que faz a vida valer a pena.” (Grimm, 2010a, p.84)

O entendimento não é somente valioso como meta da ciência, mas um dos principais produtos que faz a vida valer a pena, de acordo com Grimm. Por isso é que muitos epistemólogos tem a intuição de que o entendimento é de algum modo mais valioso e mais desejável que o conhecimento.

Apesar de certo consenso na epistemologia contemporânea de que o entendimento não é um tipo de conhecimento, irei defender na próxima seção que entendimento é sim um tipo de conhecimento – conhecimento de relações – e que esta teoria de entendimento como conhecimento pode explicar as características do entendimento listadas e discutidas anteriormente.

4.2. Entendimento, Habilidade e Conhecimento

Como citado na seção anterior, a gramática do entendimento aparece de diversas maneiras: podemos falar sobre entender uma pessoa, uma teoria, porque algo aconteceu e entender como algo funciona. Mas também há algo que algumas definições de entendimento compartilham e que acredito ser importante destacar: que entender envolve *captar*³ algo, ou a habilidade de fazer algo. Por exemplo, Elgin escreve que “entendimento é o captar um corpo de informação compreensivo” (Elgin, 2007, p.39) e Grimm sugere que o entendimento é “um ato de captar o que é caracterizado por uma habilidade de colocar a resposta correta em uso” (Grimm, 2010b, pp.340-341). Essa ideia de entendimento como um *captar* ou como uma habilidade é coerente com a ideia de que entendimento é algo que fazemos. É relativamente comum dizer coisas como “estou tentando entender este texto”, “você não

³ Aqui, novamente, uso a palavra “captar” como a tradução do termo “to grasp”, comumente usado nos textos que discutem o conceito de entendimento.

entendeu bem” ou “Ahá! Finalmente entendi este enigma!”. E por isso é que a intuição de que entendimento é algo que fazemos algumas vezes corretamente, e outras vezes, incorretamente (casos de incompreensão, de não ter entendido bem algo) faz sentido.

Este tipo de intuição nos mostra que há ao menos uma distinção importante a ser feita: que o entendimento possui um elemento subjetivo e um objetivo. O elemento subjetivo do entendimento é algo que fazemos, é uma habilidade cognitiva. E o elemento objetivo do entendimento é o produto epistêmico desta habilidade cognitiva, que é - como argumentarei em seguida - um tipo de conhecimento. De acordo com a epistemologia das virtudes, conhecimento é uma realização cognitiva, ou seja, o sucesso por causa da habilidade cognitiva. Portanto, é correto dizer que o conhecimento perceptivo é o produto das habilidades perceptivas, e que o conhecimento mnemônico é o produto da habilidade cognitiva que chamamos de memória.

O elemento subjetivo do entendimento explica o uso de “captar” em algumas definições. Neste sentido, entender é uma ação. É algo que fazemos. E porque é uma habilidade cognitiva, é uma habilidade básica, ou seja, não é possível cometer voluntariamente erros e não requer instruções. É algo que não é aprendido. É como a memória: podemos aprimorar nossa memória ao aprender técnicas mnemônicas, mas usar nossa memória para lembrar de algo não é algo que aprendemos ou que requer instruções. E, assim como a memória, onde não podemos voluntariamente esquecer algo, também não podemos voluntariamente entender incorretamente algo.

Dado que o elemento subjetivo do entendimento é uma habilidade cognitiva, então qual é o produto? Qual é o elemento objetivo do entendimento? Neste ponto, irei seguir Greco (2014), que afirma que o entendimento - como o produto de uma habilidade cognitiva - é um tipo de conhecimento. Portanto, entendimento, no sentido epistêmico objetivo, é um tipo de conhecimento. Conhecimento de relações de dependências.

Relações de dependência são formas distintas onde uma coisa depende da outra. Greco usa como exemplo as quatro causas de Aristóteles: causa eficiente, causa material, causa formal e causa final (Greco, 2014, p.289). Assim, um exemplo de causa eficiente seria o fogo que é causa da madeira que queima. Uma causa material diz respeito ao material no qual um objeto é feito. Assim, a causa material de um copo quebrando é que ele é feito de vidro. A causa formal é baseada na natureza ou essência de algo. É parte da natureza humana respirar oxigênio, portanto, podemos dizer que respiramos oxigênio porque isso é algo que humanos fazem. E a causa final é a causa que é um fim, ou o objetivo de algo. Podemos dizer que alguém vai todos os dias para a academia porque ela quer perder 2 quilos este mês. Isso não implica que para qualquer coisa existe apenas uma causa. Coisas são relacionadas com outras coisas através de diferentes formas causais. Por exemplo:

Por que a casa queimou? Houve uma explosão (causa eficiente). Era feita de madeira (causa material). O proprietário queria receber o seguro (causa final). Poderíamos até citar uma causa formal aqui: "Às vezes as casas queimam", disse em resposta ao agente de seguros, tentando entender por que isso aconteceu, agora mesmo, nesta economia. (Greco, 2014, p.290)

As quatro causas de Aristóteles são exemplos de relações de dependência entre coisas. Por exemplo, a casa incendiando depende, neste exemplo, de ser feita de madeira e também depende da explosão que causou o incêndio. Mas isso não significa que estas quatro causas são os únicos tipos de relação de dependência que podemos descrever. Existem diversos tipos de relações de dependência, como por exemplo, relações lógicas, matemáticas e relações conceituais (Greco, 2014, p.291). O ponto aqui não é o de tentar descrever todos os tipos possíveis de relações entre as coisas, mas apenas o de mostrar que existem muitos tipos possíveis distintos em que uma coisa depende de

outra e que o entendimento é justamente o conhecimento destas relações de dependência.

Greco define entendimento da seguinte maneira: “entendimento consiste em um conhecimento *sistemático* de relações de dependência. Dito de outra forma, entendimento consiste em conhecimento de um *sistema* de relações de dependência” (Greco, 2014, p.292). Isso significa que entender algo é saber que tipo de relações de dependência existem entre os objetos deste entendimento. É possível entender porque a casa pegou fogo se se sabe a relação entre a explosão que ocorreu e a casa queimando sem precisar saber a relação entre a fuga de gás que causou a explosão ou que a casa era feita de madeira. Por isso é possível falar sobre graus de entendimento: entender mais, entender algo mais profundamente envolve saber mais relações de dependência entre o objeto de entendimento e as coisas que se relacionam a ele. Como descreve Greco:

Podemos pensar em "profundidade de entendimento" em termos de "profundidade de conhecimento", onde a última corresponde ao conhecimento de relações de dependência mais fundamentais. Da mesma forma, podemos pensar em "amplitude de entendimento" em termos de "fôlego de conhecimento", onde o último corresponde ao conhecimento de relações de dependência mais diversas. (Greco, 2014, p.292)

É importante notar que existe uma diferença entre saber mais proposições e entender melhor algo. Podemos imaginar uma pessoa que é capaz de memorizar todo um livro sobre biologia, livro este escrito em uma linguagem em que ela não fala e não sabe nada a respeito. Dado que ela foi capaz de memorizar todo o livro e é capaz de reconhecer as sentenças do mesmo quando ela lê ou escuta as mesmas, podemos dizer que de certa maneira, ela conhece todas as sentenças do livro. Mas ela não entende, porque ela não tem conhecimento sobre como estas sentenças estão relacionadas umas às outras e ela não tem conhecimento sobre o

que as sentenças significam e como as coisas que as sentenças descrevem estão relacionadas uma com as outras. Saber muitas proposições não implica ter entendimento.

Acredito que a ideia de que entendimento é um tipo de conhecimento pode acomodar nossas intuições sobre o entendimento e pode inclusive influenciar o problema do valor do conhecimento, explicando porque conhecimento possui um valor distintivo. Nas próximas duas seções irei discutir dois argumentos importantes que são usados para demonstrar que o entendimento não é um tipo de conhecimento e irei responder a eles demonstrando como estes argumentos não atingem bem seu objetivo. Estes argumentos são (1) o argumento da factividade, que mostra que o entendimento não é factivo, não aponta ou rastreia a verdade, enquanto que, por outro lado, não é possível ter conhecimento sem verdade; e (2) o argumento de que é possível ter entendimento sem conhecimento. Este argumento mostra que nos casos onde a sorte epistêmica está presente, o agente epistêmico obtém entendimento sem obter conhecimento, dado que o conhecimento, como discutimos anteriormente, é incompatível com a sorte epistêmica.

4.3. O argumento da Factividade

O argumento da factividade é um dos argumentos que são usados para demonstrar que o entendimento não é um tipo de conhecimento. Como já descrito neste livro, uma das condições necessárias para o conhecimento proposicional é a verdade. Não é possível saber algo (uma proposição) que seja falsa. Quando digo que “eu sei que a neve é branca”, a proposição “a neve é branca” só pode ser objeto de conhecimento se de fato a neve for branca. No modelo da epistemologia das virtudes, conhecimento é definido como crença verdadeira por causa da habilidade cognitiva. O conhecimento é nossa conexão epistêmica com a realidade, com o mundo exterior. E parece que o entendimento, assim como o

conhecimento, é factivo, porque quando digo algo como “entendo onde a loja se encontra”, esta sentença é verdadeira somente se de fato a loja se encontra no lugar que acredito que se encontra.

Elgin (2007, 2009) argumenta que “uma concepção factiva não faz justiça às contribuições cognitivas da ciência e que uma concepção mais flexível faz” (2007, p.24). O conceito de entendimento na ciência pode ter um uso diferente, um que a epistemologia precisa acomodar. E, neste sentido, o entendimento parece ser um conceito epistêmico não factivo. O uso de “entendimento” que Elgin está interessada é o uso relativo a explicações. Por exemplo, quando eu digo que “eu entendo as políticas sociais usadas no Brasil”, não estou falando sobre entender somente uma proposição, mas sim, estou falando de um corpo de informação. Ou seja, é diferente de quando digo que “eu entendo que o Bolsa Família é o principal programa de política social do Brasil”, já que, neste segundo sentido, estou falando de apenas uma proposição e não parece ser diferente de dizer que eu sei que o Bolsa Família é o principal programa de política social do Brasil.

Outro uso de entendimento que não está em jogo aqui é o uso de quando digo, por exemplo, que “eu entendo epistemologia”. Neste sentido, o que estou dizendo é que eu sei relativamente bem os problemas principais da epistemologia, os principais filósofos e algumas das teorias discutidas. Este uso de entendimento também é intimamente relacionado com o conhecimento, pois se pode dizer que é factivo. Assim, o uso que encontra-se em disputa aqui é aquele que está presente nos casos como quando digo que “eu entendo as políticas sociais usadas no Brasil”. Este uso é um uso que mostra que:

A agente que entende também deve captar como as várias verdades se relacionam entre si e com outros elementos da proposta. Ela também deve ser capaz (e talvez esteja ciente de que é capaz) de usar essa informação para raciocinar com ela

como uma fonte de hipóteses de trabalho, para aplicá-la, sobre assuntos relacionados. (Elgin, 2007, p.35)

Este sentido de entendimento diz respeito a assuntos diversos, e não apenas a proposições individuais. Assim como, este sentido de entendimento é correto até mesmo quando envolve um corpo de informação que não é verdadeiro, de acordo com Elgin. Elgin dá como exemplo o fato de que se pode dizer, de um aluno de segundo grau, que ele entende a teoria da evolução mesmo quando ele acredita que os humanos evoluíram dos macacos. Este estudante possui um melhor entendimento sobre a evolução do que outro estudante que pensa que os humanos evoluíram das borboletas, mesmo sendo as duas afirmações falsas. E isso porque quando os estudantes aprendem ciência e biologia, na escola, elas primeiro aprendem uma caracterização mais geral, até mesmo mais grosseira, sobre as teorias, e com o tempo, elas aprendem versões cada vez mais refinadas da mesma teoria, obtendo assim um melhor entendimento.

Existem outros exemplos em ciência que demonstram, de acordo com Elgin, que o entendimento não requer verdade. Outra maneira de demonstrar que o entendimento não é factivo é através do exemplo de que falamos sobre entender teorias científicas, mesmo quando elas são reconhecidamente falsas. Elgin oferece o seguinte exemplo:

Um princípio central da teoria de Copérnico é a alegação de que a Terra viaja ao redor do sol em uma órbita circular. Kepler melhorou a teoria de Copérnico argumentando que a órbita da Terra não é circular, mas sim elíptica. Tendo abandonado o compromisso com o espaço absoluto, os astrônomos atuais não podem mais dizer que a Terra viaja ao redor do sol simpliciter, mas devem falar sobre como a Terra e o Sol se movem em relação um ao outro. Apesar do fato de que a alegação central de Copérnico era estritamente falsa, a teoria a que pertence constitui um grande avanço na compreensão sobre a teoria que substituiu.

A teoria de Kepler é um avanço adicional na compreensão, e a teoria atual é ainda mais um avanço. (Elgin, 2007, pp. 37-38)

Em ciência, é fácil encontrar exemplos de teorias que os cientistas entendem, mas que foram demonstradas falsas posteriormente. Analisando o exemplo sobre Copérnico e Kepler, o que este exemplo nos mostra não é que não tínhamos entendido a teoria antes que se descobriu que ela era falsa. O que o exemplo mostra é que agora temos um melhor entendimento sobre a órbita da Terra e o movimento dos planetas. E todas as vezes que uma nova teoria surgir, com uma melhor explicação, iremos melhorar o nosso entendimento neste assunto.

Há um outro aspecto da ciência que parece sugerir então que o entendimento não é factivo. É o aspecto da idealização:

A lei dos gases ideais explica o comportamento dos gases descrevendo o comportamento de um gás composto de moléculas esféricas adimensionais que não estão sujeitas a fricção e que não apresentam atração intermolecular. Não existe esse gás. De fato, não poderia haver tal gás. No entanto, os cientistas pretendem entender o comportamento dos gases reais por referência à lei dos gases ideais. (Elgin, 2007, p. 38)

Neste exemplo, Elgin nos mostra que podemos entender teorias que são baseadas em idealizações. A lei do gás ideal explica o comportamento de algo que não existe na realidade, mas essa teoria também ajuda a explicar, de certo modo, o comportamento dos gases atuais. Entender essa teoria significa entender também algo sobre o mundo, mesmo que as proposições da teoria sejam falsas (já que não existe nenhum gás ideal). Estes exemplos parecem mostrar que o entendimento não é factivo, já que é parte de como usamos este conceito em ciência que podemos entender teorias que são falsas ou compostas por proposições falsas. A conclusão de Elgin, portanto, é a seguinte:

Simplemente não é o caso que os corpos de informação que constituem o entendimento científico são, [...] compostos de verdades, com quaisquer falsidades residuais que só ocorrem na periferia. (Elgin, 2007, p. 38)

De acordo com Elgin, uma boa teoria do entendimento deveria lidar e explicar adequadamente estes exemplos, e uma teoria de entendimento que define entendimento como factivo não pode explicar casos como estes, que são bastante comuns na ciência. Dessa forma, ela oferece a seguinte definição de entendimento:

Sugiro que o entendimento é o captar de um corpo abrangente de informações que se baseia em fatos, é devidamente responsivo a evidências e possibilita inferências não triviais, argumentos e talvez ações em relação ao assunto ao qual a informação pertence. (Elgin, 2007, p.39)

Elgin está tentando explicar, com essa proposta sobre entendimento, uma diferença bastante explícita sobre o nosso uso do termo “conhecimento” e “entendimento”. Conhecimento é factivo. Quando dizemos que sabemos que p , estamos dizendo, dentre outras coisas, que p é verdadeiro. Se, por alguma razão, descobrimos que p é de fato falso, vamos dizer que pensávamos que sabíamos, mas de fato não sabíamos. Quando falamos de conhecimento científico, estamos em realidade falando sobre um corpo de proposições que não são necessariamente verdadeiras, pois é parte do desenvolvimento científico descobrir que algumas ideias e teorias são de fato falsas. Quando falamos sobre conhecimento científico, não estamos usando a palavra “conhecimento” da forma que usamos ordinariamente. Por outro lado, soa bastante normal dizer que entendemos uma teoria X mesmo que depois se descubra que ela é falsa. Vamos continuar dizendo que entendemos a teoria, mas, após a descoberta de que é a teoria X é falsa e uma nova teoria a substitui, podemos dizer agora que temos um melhor entendimento sobre a realidade. Por

isso que parece que o termo “conhecimento científico” está mais para entendimento que conhecimento.

Essa noção não factiva de entendimento explica, de acordo com Elgin, porque seria correto que uma criança que pensa que os humanos evoluíram dos macacos entendem algo sobre a evolução. Estas proposições falsas são, segundo Elgin, “falsidades oportunas” (Elgin, 2007, p.41) que, de alguma maneira, exibem algum aspecto da realidade. Elgin afirma que apesar de que exista uma falsidade envolvida, “é uma falsidade que permite que ela [a criança] conecte, sintetize e capte um corpo de informação que é fundamentado em fatos biológicos, e é suportado [...] pelas evidências disponíveis.” (Elgin, 2007, p.41) Idealizações funcionam da mesma forma. Apesar de que não sejam verdadeiras, as idealizações (como o gás ideal e outros objetos ou cenários científicos idealizados) compartilham aspectos com a realidade, tornando assim possível explicar e explorar esta realidade, mesmo que estes objetos e cenários ideais não existam de fato.

Se a explicação de Elgin sobre este uso específico de entendimento está correta, significa que ao menos neste sentido, o entendimento não é um tipo de conhecimento, mas sim, um “termo cognitivo de sucesso” (Elgin, 2007, p.39) É a habilidade cognitiva de captar um corpo de informação, permitindo ao agente agir – realizar inferências e raciocínios, por exemplo – sobre este corpo de informação.

Existem algumas maneiras de responder a Elgin. Primeiro, creio que não há problema para a teoria de entendimento que estou defendendo aqui dizer que o entendimento é uma habilidade cognitiva de se captar um corpo de informação. Desde o ponto de vista subjetivo, como afirmei anteriormente, entendimento é uma realização cognitiva. Mas este não é o único sentido de entendimento, já que estamos também falando do produto desta habilidade cognitiva, ou seja, que entendemos uma teoria, que entendemos porque a casa pegou fogo e que entendemos como um truque de mágica foi feito, por exemplo. Dizer que uma habilidade

cognitiva não é factiva não é também um problema. A habilidade de lembrar não é factiva, mas o conhecimento produzido por esta habilidade, o produto desta habilidade cognitiva é factivo, dado que é conhecimento.

Apesar de que Elgin crê que o entendimento é um sucesso cognitivo neste sentido subjetivo, os exemplos que ela usa como entender uma teoria não dizem respeito a uma habilidade, mas ao invés disso, dizem respeito ao produto epistêmico desta habilidade. Quando perguntamos a alguém o que entende de física, não estamos falando sobre suas habilidades cognitivas, mas sobre o produto destas habilidades. Por isso que os exemplos de Elgin de entendimento como não factivo dizem respeito a entendimento desde o ponto de vista objetivo.

Kvanvig (2009) responde aos argumentos de Elgin dizendo que não é o caso que entendimento seja não factivo, mas ao invés disso, que entendimento é “quasi-factivo” (Kvanvig, 2009, p.341). Esta visão “quasi-factiva” somente se aplica ao que ele chama de *Entendimento Objetual*, que é o tipo de entendimento que ocorre quando gramaticalmente é seguido de um objeto, como por exemplo, quando falamos sobre entender filosofia, entender física quântica ou entender política (Kvanvig, 2003, p.191). Assim, quando uma pessoa entende a teoria dos gases ideais, o que ela entende é um tipo de modelo sobre a realidade. Mas dado que este modelo não representa a realidade como ela é de fato, não significa necessariamente que o entendimento não é factivo. De acordo com Kvanvig, “entender o mundo cientificamente não é simplesmente uma questão de entender um dado modelo, mas envolve, ao invés disso, alguma relação entre o modelo e a realidade.” (Kvanvig, 2009, p.342) Ter entendimento científico é entender o modelo e entender como o modelo representa, como o modelo ilumina certos aspectos da realidade.

É possível, portanto, entender a teoria de Copérnico mesmo que ela seja falsa, pois quando entendemos uma teoria como esta, a entendemos como um modelo que possui alguma relação com a

realidade. Quando a ciência evolui, descobrimos que algumas teorias são falsas, mas também descobrimos como ela deveria explicar a realidade e que ela possui alguma relação com a realidade, apesar de não ser aquela que esperávamos. Esta solução pode ser aplicada a qualquer tipo de entendimento científicos, desde entender uma teoria – mesmo se falsa – até entender algum modelo idealizado, como o gás ideal.

Elgin diz que idealizações são “verdades oportunas” porque mesmo sendo falsas elas permitem algum tipo de acesso epistêmico à realidade (Elgin, 2007, p.39). E essas falsidades são casos que mostram, para Elgin, que o entendimento não é factivo. Mas a solução proposta por Kvanvig mostra que:

[...] O entendimento possibilitado pelos modelos sofisticados da investigação científica moderna não pode ser identificado com a informação do modelo, mas deve-se levar em conta a própria relação do modelo e detalhes sobre ela, incluindo informações sobre até que ponto o modelo idealiza a realidade. [...] Assim, o entendimento gerado pelo modelo depende não apenas de uma compreensão do modelo em si, mas das maneiras pelas quais o modelo espelha e não espelha os fatos. (Kvanvig, 2009, p.343)

Kvanvig chama sua proposta de “quasi-factiva” porque não é o caso que o entendimento não seja factivo, como argumenta Elgin. Mas isso não implica que seja necessário que todas as proposições no corpo de informação sejam verdadeiras. O que precisa ser verdadeiro são as peças centrais do entendimento no corpo de informação que é objeto do entendimento. Isso significa que, deste ponto de vista, falsidades periféricas são permitidas. No entendimento científico, uma pessoa obtém entendimento se ao menos as peças centrais da informação relacionada ao modelo e como ele espelha ou não espelha a realidade são verdadeiras. Se não há proposições verdadeiras compondo a parte central do objeto do entendimento, então, de acordo com a proposta quasi-factiva, não há entendimento.

Kvanvig também responde à Elgin sobre o exemplo do estudante de segundo grau que tem certo entendimento sobre evolução. Enquanto que Elgin afirma que este estudante entende a evolução mesmo quando ele crê que humanos evoluíram dos macacos, Kvanvig afirma que o termo “entendimento” aqui está sendo usado em um sentido “honorífico” (Kvanvig, 2009, p.341). Um exemplo deste sentido honorífico ocorre quando falamos do conhecimento científico atual: não dizemos que o conhecimento científico atual é conhecimento, no sentido estrito e técnico do termo, já que sabemos que a ciência está sempre descobrindo que algumas teorias não são corretas e descobrindo novos fatos sobre a realidade, criando novas teorias. O mesmo se aplica, portanto, ao exemplo do estudante: ele não possui entendimento real, mesmo que seja atribuído a ele entendimento. Não é que este sentido honorífico não seja importante para a epistemologia, de acordo com Kvanvig, mas que “não devemos confundir conhecimento e entendimento reais com qualquer realidade epistêmica que esteja por detrás de tais usos honoríficos.” (Kvanvig, 2009, p.342)

Concordo com Kvanvig no caso do estudante, de que ele não possui entendimento, estritamente falando. Apesar de que, podemos tentar explicar porque atribuímos entendimento a este estudante e porque atribuímos mais entendimento ao estudante que crê que os humanos evoluíram dos macacos do que ao que pensa que os humanos evoluíram das borboletas. Ambos os estudantes parecem captar algo sobre evolução, de que uma espécie evolui de outra, usualmente consideradas espécies “inferiores”. Mas o primeiro estudante capta algo que é também verdadeiro na teoria da evolução, que é o fato de que humanos e macacos evoluíram de um ancestral comum. Podemos dizer que este estudante está mais perto da verdade que quem crê que humanos evoluíram de borboletas. E esta incompreensão neste contexto é aceitável – estamos falando de um estudante escolar. Usamos este mesmo tipo de atribuição “fraca” muitas vezes sem nenhum problema: quando meu amigo diz que ele chegará as 18

horas e ele chega as 18:04, vamos dizer que ele chegou no horário combinado e que foi bem pontual. E nesse contexto, ele pode dizer corretamente que ele chegou as 18 horas (mesmo sendo, de fato, 18:04), porque este foi o horário que decidimos nos encontrar. Este tipo de atribuição de conhecimento ou entendimento não implica que conhecimento e entendimento não são factivos.

A resposta de Kvanvig sobre entendimento científico ilumina uma distinção importante, que é a distinção entre um modelo, a realidade e a relação entre o modelo e a realidade. Mas sua solução é chamada de quasi-factiva porque o entendimento científico envolve modelos que não necessitam ser totalmente verdadeiros, mas que de alguma forma espelham a realidade em seus aspectos centrais. Entretanto, como a proposta quasi-factiva pode explicar que entendemos teorias que são completamente falsas, como alguns tipos de criacionismos religiosos sobre a origem do universo? ⁴ Apesar de que estes tipos de teorias não façam parte do que chamamos de entendimento científico, não deveria ser um problema para uma teoria do entendimento. Eu creio que a solução de Kvanvig pode ser usada aqui sem precisar apelar para a visão quasi-factiva. Alguém que entende uma teoria criacionista é alguém que possui conhecimento sistemático sobre o modelo/teoria em questão, dado que ele possui conhecimento sistemático sobre o que ela propõe, o que ela significa e como as relações de dependência entre as coisas que fazem parte da teoria se encontram e como este modelo deve, supostamente, representar a realidade. Claro, alguém que entende uma teoria criacionista religiosa não entende sobre a origem do universo e a origem do mundo, dado que ele não possui

⁴ Existe uma grande variedade de teorias criacionistas religiosas: o criacionismo cristão, o criacionismo Asteca, e assim por diante. Não é porque elas são teorias baseadas em crenças religiosas que estou assumindo aqui que são falsas, mas dado que existe uma grande variedade de teorias criacionistas religiosas (quase a mesma variedade de religiões no mundo) que não são baseadas em nenhuma evidência relevante que possuímos atualmente, então, para fins de argumentação, irei assumir que boa parte delas são teorias falsas (mas não me importa apontar qual delas, apenas que assumo para fins argumentativos e por questão lógica que não é possível, por exemplo, que o criacionismo cristão e o criacionismo asteca sejam ambas verdadeiras ao mesmo tempo, logo, ao menos grande parte destas teorias podem ser consideradas falsas).

conhecimento sobre a realidade (no que diz respeito às evidências que temos atualmente sobre a origem do universo) e sobre a relação entre sua teoria e a realidade.

A resposta de Greco a Elgin é muito similar à resposta de Kvanvig, e vai nesta linha que estou apresentando agora. Ele propõe que o entendimento pode ter como seu objeto as seguintes opções:

- (a) Um sistema de relações "reais", ou relações "no mundo". Por exemplo: um ecossistema, uma economia, uma máquina, um evento histórico.
- (b) Uma representação de um sistema real. Por exemplo: uma teoria, uma narrativa, um modelo, um conjunto de equações.
- (c) As relações entre um sistema real e uma representação. Por exemplo: relações entre um modelo e a economia que ele representa, relações entre uma teoria e um processo causal que ele representa, relações entre um diagrama e uma máquina que ele representa, relações entre uma narrativa e um evento histórico que ela representa. (Greco, 2014, p.293).

Ele também explica que:

No caso (a), o entendimento envolverá uma representação de alguma parte do "mundo". No caso (b), o entendimento envolverá uma representação de uma representação. No caso (c), a compreensão envolverá uma representação de uma relação entre representação e mundo. (Greco, 2014, p.293)

Em cada caso, o agente epistêmico possui conhecimento sistemático sobre as relações de dependência. Para exemplificar mais claramente, Greco nos oferece dois casos sobre um estudante de química e a lei dos gases ideais (Greco, 2014, p.297):

Caso 20 – Entendendo o comportamento dos gases

Jill sabe o que diz a lei dos gases ideais (ou seja, ela sabe fatos relevantes sobre a representação), Jill sabe que a lei dos gases ideais é uma idealização de como os gases reais se comportam

no mundo (ou seja, ela conhece fatos relevantes sobre a relação representação-mundo) e Jill sabe que os gases reais se comportam de forma a aproximar-se da lei dos gases ideais (isto é, ela conhece fatos relevantes sobre o mundo).

Caso 21 – Entendendo a lei do gás ideal

Jack sabe o que a lei dos gases ideais diz, mas não sabe que é uma idealização. Consequentemente, Jack conhece fatos relevantes sobre a representação, mas não conhece fatos relevantes sobre a relação representação-mundo, e não conhece fatos relevantes sobre o mundo (por exemplo, que os gases reais se comportam apenas para aproximar o gás ideal lei).

No primeiro caso, Jill possui entendimento nas três instâncias: representação, relação entre representação-mundo e mundo. E ela tem entendimento nestas três instâncias porque ela possui conhecimento sistemático sobre as relações de dependências envolvidas em cada uma destas instâncias. Por outro lado, falta a Jack entendimento em duas destas instâncias. Assim, mesmo ele tendo entendimento da lei dos gases ideais, dado que ele possui conhecimento sistemático sobre o que a lei afirma, significa e como as coisas estão relacionadas dentro dos elementos do que a teoria afirma, ele não possui entendimento sobre o comportamento dos gases reais e isso porque a ele falta também conhecimento sobre a relação representação-mundo e sobre o mundo.

Esta distinção entre diferentes objetos do entendimento nos mostra que casos que pareceriam exemplos de entendimento sem a verdade são, na de fato, casos onde temos algum tipo de entendimento – onde a verdade está presente – e não temos entendimento quando não há verdade. Também nos mostra que conhecimento e entendimento não são diferentes e que é possível sim que entendimento seja um tipo de conhecimento, a saber, conhecimento sistemático das relações de dependência.

4.4. Entendimento sem conhecimento

O argumento da factividade, explicado na seção anterior, tem como objetivo demonstrar que entendimento e conhecimento são estados epistêmicos distintos porque o entendimento não é factivo, mas o conhecimento é. Como argumentei, entendimento e conhecimento parecem ser o mesmo estado epistêmico, já que ambos são factivos, e o argumento levantado por Elgin, portanto, falha em atingir seu objetivo. Outro argumento importante presente na literatura sobre o entendimento é o argumento do entendimento sem conhecimento. Este argumento é baseado em casos onde a sorte epistêmica está presente, e dado que o conhecimento é incompatível com a sorte, o agente epistêmico nos casos demonstrados não possui conhecimento, mas ainda assim, possui entendimento. A conclusão deste argumento é que entendimento e conhecimento não são o mesmo estado epistêmico, dado que um é incompatível com sorte epistêmica e o outro não. Vamos ver com mais detalhes este argumento e analisar se o mesmo é capaz de atingir o objetivo proposto.

Kvanvig (2003, p.198) é um dos primeiros a tocar neste tipo de argumento, com o seu exemplo dos Índios Comanches:

Caso 22 – O Caso Comanche

Suponha que você pegue um livro sobre História dos Índios Nativos Americanos e leia um capítulo documentando o domínio dos Comanches sobre as planícies do sul, até que, eventualmente, pareça que você genuinamente entendeu por que os comanches dominaram as planícies do sul.

Mas suponha também que, embora o livro que você pegou seja preciso, a maioria dos outros livros sobre esse assunto está cheia de erros. Se você tivesse pegado um desses outros livros (e podemos imaginar que eles são todos de fácil

alcance!), suas crenças sobre os comanches teriam sido quase inteiramente falsas.⁵

O que este caso nos mostra é que se alguém te faz uma pergunta sobre a história dos índios nativo americanos, você responderia a pergunta com confiança sobre suas crenças e as responderia corretamente. Não somente corretamente, mas mostrando que você captou todas as conexões explicativas relevantes no corpo de informação relacionado com a história. E isto parece ser uma forte evidência de que neste caso, você tem entendimento. Mas, e no que diz respeito a conhecimento? Vamos simplificar o caso para tentar encontrar possíveis respostas: Suponha que *S* pegue um livro texto em história indígena americana e leia duas proposições, *p* e *q* sobre os Comanches. E suponha que esse foi o único livro preciso na biblioteca. Todos os outros livros contêm informações falsas sobre os Comanches e se *S* tivesse pego qualquer um destes outros livros, as crenças de *S* sobre *p* e *q* seriam falsas. A pergunta então é: *S* sabe que *p* e *q*?

Como escrito nos capítulos anteriores, muitos filósofos argumentam que o conhecimento é incompatível com a sorte epistêmica. Neste caso, a sorte presente é a chamada sorte ambiental. Assim, se isso é o caso, *S* não sabe que *p* e *q*. Também no primeiro caso, você também não sabe nenhuma das proposições relacionadas aos Comanches. Mas ainda assim, dado que você capta todas as conexões explicativas deste corpo de informação, não parece incorreto dizer que você entende. Kvanvig escreve que:

Entendimento não se refere aos aspectos etiológicos que podem ser cruciais para o conhecimento. O que é distintivo no entendimento, uma vez que satisfizemos o requisito de verdade, é interno à cognição. É a visão interna ou a apreciação de relações explicativas e outras indutoras de coerência em um corpo de

⁵ Esta descrição do exemplo dos Comanches é uma adaptação feita por Grimm (2006, p. 519) do exemplo original criado Kvanvig.

informações que é crucial para o entendimento. [...] A ideia básica aqui é que, embora o conhecimento seja incompatível com um certo tipo de sorte epistêmica, o entendimento não é. Ao saber da etiologia perturbada das crenças sobre os Comanches, como no caso imaginado aqui, poderíamos dizer que uma pessoa tem crenças verdadeiras ou até mesmo crenças verdadeiras justificadas, mas nenhum conhecimento, se tivermos ouvido nossas lições de Gettier. (Kvanvig, 2003, pp.198-199)

A ideia aqui é que não é possível possuir conhecimento em casos que a sorte epistêmica está presente, mas é possível ter entendimento, e logo, entendimento não é um tipo de conhecimento. São dois estados epistêmicos com propriedades distintas e portanto, são conceitos distintos. De acordo com Kvanvig, entendimento é compatível com sorte epistêmica, enquanto que o conhecimento não, como demonstrou Gettier.

Greco responde ao exemplo dos Comanches, de Kvanvig, utilizando a mesma distinção que foi aplicada na resposta a Elgin, a saber, a distinção entre entender uma representação, entender a relação representação-mundo e entender o mundo. Greco escreve que:

- a. Em relação à narrativa histórica (a representação), S possui sistemático conhecimento e entendimento. S sabe como a história se passa e entende.
- b. Em relação a relação representação-mundo, S carece de conhecimento sistemático. Por exemplo, S não sabe que a história é verdadeira. Mas também falta entendimento de que a história é verdadeira.
- c. Em relação à história real, S novamente não possui conhecimento sistemático. Por exemplo, S não sabe que os Comanches tinham armas superiores e que isso era uma causa parcial dos sucessos dos comanches nas guerras contra outras nações. (Esse é o ponto de vista de Kvanvig.) Mas também podemos dizer agora que S não tem entendimento aqui. A *aparência de entendimento* é explicada pelo entendimento de S da história, ou seja, a representação. (Greco, 2014, pp. 299-300)

Nesta solução, o sujeito possui entendimento (e conhecimento) sobre a representação, a narrativa história, da mesma forma que podemos entender e saber uma história de ficção, como por exemplo, a história descrita no livro “O Senhor dos Aneis”, de J. R. R. Tolkien. E dado que foi uma crença verdadeira gettierizada, no caso Comanche, a conclusão é que S não possui conhecimento e entendimento sobre a relação entre a representação e o mundo, e sobre o mundo. Esta solução demonstra, portanto, que no diagnóstico dos casos, tanto o entendimento como o conhecimento caminham juntos, o que nos leva de novo a afirmar que entendimento é um tipo de conhecimento.

Pritchard (2010b), como Kvanvig, também defende que entendimento e conhecimento são estados epistêmicos distintos, em especial no que diz respeito a relação com a sorte epistêmica, mas ainda assim discorda de Kvanvig na ideia de que o entendimento é compatível com todos os tipos de sorte epistêmica. É importante destacar que no caso que irei descrever, Pritchard não está se referindo ao *entendimento objetual*, mas em *entendimento-porque*, o que é, de acordo com Pritchard, o uso paradigmático de “entendimento”. Ele escreve que:

Eu quero destacar o uso paradigmático de "entendimento" como o que se encontra em uma declaração como "Eu entendo porque tal e tal é o caso". Observe que esse uso é muito diferente de um uso mais holístico que se aplica a assuntos e temas, como em "Eu entendo física quântica", ou mesmo "eu entendo minha esposa". (Pritchard, 2010b, p.74)

O que Pritchard chama de *uso holístico* é o que Kvanvig chama de *Entendimento objetual*. Para Pritchard, apesar de que o entendimento objetual seja relativo a entendimento-porque, seu foco é no *sentido atomístico* de entendimento. E para Pritchard, este tipo de entendimento é incompatível com sorte de intervenção (em desacordo com Kvanvig), enquanto é compatível com sorte

ambiental (aqui concordando com Kvanvig). Pritchard usa o seguinte caso para ilustrar seu argumento:

Caso 23 – Falsos Bombeiros

Considere um sujeito - vamos chamá-lo de 'Campbell' - que chega em casa para descobrir que sua casa foi incendiada e pergunta a alguém o que causou isso. Na primeira versão deste caso, suponha (em um estilo típico de Gettier) que Campbell pergunte a um falso oficial de bombeiros [alguém por acaso vestido com a farda dos bombeiros] porque sua casa foi incendiada e, por acaso, é fornecida com uma explicação correta (devido a falhas na fiação, por exemplo). Na segunda versão do caso, em contraste, mantemos fixa a ideia de que a explicação está correta, mas agora suponha que o informante é de fato um oficial de bombeiros real, embora cercado por policiais de bombeiros falsos vestidos com fardas de bombeiros (que Campbell poderia ter facilmente perguntado ao falso bombeiro, e quem o teria levado ao erro).

Na primeira versão do caso, onde há uma sorte de intervenção envolvida (o tipo de sorte típico de casos Gettier), Pritchard dá como diagnóstico que Campbell não possui conhecimento e também não possui entendimento, e isso porque uma pessoa “não pode obter entendimento de porque a casa foi incendiada consultando alguém que não é um bombeiro real mas simplesmente alguém vestido como bombeiro” (Pritchard, 2010b, p.78). Dado o tipo de sorte envolvida, o sujeito é impedido de obter tanto conhecimento como entendimento. Se esta interpretação do caso está correta, então podemos concluir que entendimento é incompatível ao menos com sorte de intervenção, demonstrando que Kvanvig está errado ao dizer que o entendimento não é afetado pela presença da sorte epistêmica.

Na segunda versão do mesmo caso, a sorte em questão é a sorte ambiental, e o diagnóstico de Pritchard é que não há conhecimento, mas, entretanto, há entendimento, ou seja, Campbell obtém entendimento sobre as razões que levaram sua casa a ser incendiada. E isso é porque o sujeito em questão “possui todas as crenças verdadeiras necessárias para entender porque sua casa incendiou e também obteve o entendimento da maneira adequada” (Pritchard, 2010b, p.79). A conclusão é que, se Pritchard está correto, temos casos de entendimento sem conhecimento (casos em que a sorte ambiental está presente) e, portanto, entendimento não é um tipo de conhecimento.

No capítulo dois deste livro mostrei que o argumento de Pritchard usado para demonstrar que conhecimento-como é um tipo de realização cognitiva é baseada na ideia de que conhecimento-como e realizações cognitivas compartilham as mesmas propriedades epistêmicas no que diz respeito a compatibilidade com sorte epistêmica. Pritchard usa aqui a mesma estratégia, neste argumento sobre o entendimento e ele argumenta que, dado que habilidades cognitivas são incompatíveis com sorte de intervenção, mas compatíveis com sorte ambiental, entendimento e as habilidades cognitivas compartilham das mesmas propriedades epistêmicas. E ele também argumenta que todos os casos de entendimento envolvem realização epistêmica (Pritchard, 2010b, p.82) no sentido forte, ou seja, realizações onde o sucesso em questão envolve ou a superação de algum obstáculo significativo ou o exercício de um nível significativo de habilidade (Pritchard, 2010b, p.70). Por isso que, de acordo com Pritchard, entendimento é um tipo de realização cognitiva.

Minha resposta a Pritchard é a seguinte: primeiro, concordo que entendimento é um tipo de realização cognitiva. Mas concordo com isso porque também concordo (ao contrário de Pritchard) que conhecimento é um tipo de realização cognitiva, como argumentado no capítulo um deste livro. Eu tampouco creio que o argumento da sorte ambiental e o argumento do testemunho são

bem-sucedidos em demonstrar que realizações cognitivas e conhecimento não compartilham das mesmas propriedades epistêmicas (como Pritchard o argumenta). Como mostrei no capítulo um, habilidades são relativas ao contexto e ao ambiente. E dizemos que S possui conhecimento somente em casos onde a crença verdadeira de S foi produzida pelo tipo correto de habilidade da maneira adequada com o propósito de servir às necessidades informacionais relevantes. Assim, a pergunta aqui é se Campbell usou as habilidades corretas da maneira correta no caso do falso bombeiro. Se a resposta for “sim”, e se foi uma realização cognitiva, foi porque ele usou tudo corretamente e ele obteria o mesmo tipo de resultado em outros casos com circunstâncias similares, já que habilidades envolvem uma alta taxa de sucesso relativo a certos contextos e ambientes. Isso significa que em outros casos com circunstâncias similares, ele teria conhecimento. Mas Campbell provavelmente estava em um estado mental instável, dado que sua casa estava havia sido incendiada. Neste caso, talvez ele não tenha usado corretamente as habilidades mais adequadas, dado que em outras circunstâncias ele provavelmente notaria que haviam falsos bombeiros na área. De qualquer modo, independente da resposta, a sorte ambiental presente não é capaz de demonstrar que conhecimento e realizações cognitivas não compartilham das mesmas propriedades epistêmicas.

Os exemplos de Pritchard se concentram em entendimento-porque, ou seja, entendimento sobre por quais razões algo é o caso. A primeira vista, não parece haver nenhuma diferença relevante entre entender porque p e saber porque p , onde saber porque p pode ser lido como saber que x é o caso por causa de y . Se sorte ambiental não é o suficiente para demonstrar que existe uma diferença entre entendimento-porque e conhecimento-porque, então como explicar a diferença entre estes dois conceitos? Ambos entendimento e conhecimento neste caso são factivos, como afirma Pritchard (2020b, pp.75-76). Mas de acordo com Pritchard, existe ao menos duas diferenças: existem casos de conhecimento-porque

sem entendimento e entendimento é um tipo forte de realização cognitiva, enquanto que conhecimento não é. Pritchard dá o seguinte exemplo para mostrar um caso de conhecimento-porque sem entendimento:

Suponha que eu entenda por que minha casa queimou, saiba por que ela queimou e também saiba que ela queimou devido a uma fiação defeituosa. Imagine ainda que meu filho me pergunta por que sua casa pegou fogo e eu digo a ele. Ele não tem ideia de como a fiação defeituosa pode causar um incêndio, então dificilmente poderíamos imaginar que apenas conhecer isso bastasse para lhe permitir entender por que sua casa foi incendiada. No entanto, ele certamente sabe que sua casa foi incendiada devido a falhas na fiação e, portanto, também sabe por que sua casa foi incendiada. De fato, podemos imaginar um professor perguntando ao meu filho se ele sabe por que a casa dele queimou e ele contando ao professor o motivo. Se perguntado por um segundo professor se meu filho sabia por que sua casa estava incendiada, então poderíamos imaginar o primeiro professor dizendo que sim. Assim, parece que não se pode ter apenas entendimento sem o conhecimento correspondente, mas também conhecimento sem o correspondente entendimento. (Pritchard, 2010b, p 81)

Vamos novamente chamar o agente epistêmico do exemplo acima de Campbell. Neste exemplo, ele entende e sabe porque sua casa pegou fogo. Ele transfere este conhecimento para seu filho (vamos chama-lo de Mark) por testemunho e seu filho portanto sabe porque sua casa pegou fogo. Mas de acordo com Pritchard, ele não entende porque não houve nenhuma realização cognitiva (Pritchard, 2010b, p.81). Mas este é o diagnóstico correto? Bom, eu creio que não. No primeiro capítulo vimos que casos de testemunho são casos de realizações cognitivas. E isso não é um problema para este caso, pois podemos dizer que Mark possui conhecimento dado que foi uma realização cognitiva. Mas Pritchard também afirma que Mark não entende porque “ele não possui ideia de como uma fiação defeituosa pode causar um

incêndio. Portanto, quando Pritchard nos pede para imaginar um professor perguntando a Mark sobre se ele sabe porque a casa pegou fogo, podemos imaginar o seguinte diálogo:

Professor – Você sabe porque sua casa pegou fogo?

Mark – Sim, foi por causa de uma fiação defeituosa.

Professor – Você sabe porque fiação defeituosa causa incêndio?

Mark – Não, não sei.

O diálogo acima mostra que o que Mark sabe é diferente do que o seu pai, Campbell, sabe. Por isso é incorreto dizer que Mark de fato sabe porque sua casa pegou fogo assim como é incorreto dizer que ele também entende porque sua casa pegou fogo. Se ele sabe ou entende em algum sentido, é no mesmo sentido que um aluno escolar entende que humanos evoluíram dos macacos. Mas ele não entende – e não sabe – no sentido estrito do termo. Seu pai, por outro lado, de fato entende porque sua casa pegou fogo porque ele tem conhecimento de todas as relações de dependência relevantes envolvidas no caso. É possível ter conhecimento sem entendimento, mas não é possível para um tipo de conhecimento – conhecimento de relações de dependência – sem entendimento, já que entendimento é conhecimento de relações de dependência.

Outra diferença entre entendimento-porque e conhecimento, de acordo com Pritchard, é que entendimento-porque é uma realização forte enquanto que conhecimento não é. E isso é o caso porque “se obtém entendimento ao se empreender em um esforço de superação de obstáculo para conseguir juntar as peças de informação relevante” (Pritchard, 2010b, pp.82-83). No terceiro capítulo deste livro demonstrei que habilidades cognitivas são habilidades básicas, e, portanto, sucesso por causa de habilidades cognitivas são realizações no sentido fraco de realizações. Mas para demonstrar o erro de Pritchard temos apenas que trazer casos de entendimento que são explicitamente casos de entendimento fraco

no sentido de Pritchard⁶. Podemos imaginar um grupo de amigos dirigindo um carro em direção à praia. De repente, o carro para e um deles pergunta ao motorista: “Por que o carro parou?” e o motorista responde: “Porque estamos sem gasolina”. Podemos supor que todos entenderam porque o carro parou. Este é um caso de esforço para superação de obstáculo? Não parece ser o caso. A maioria dos casos de entendimento em nossa vida cotidiana são casos como este, realizações cognitivas fracas. Logo, não parece haver diferenças entre conhecimento e entendimento no que diz respeito ao tipo de realização cognitiva que são.

Se estou correto, a diferença que Pritchard crê que existe entre entendimento-porque e conhecimento-porque simplesmente não existe. De fato, os casos Gettier demonstram que quando há entendimento-porque, também há conhecimento-porque, e quando a sorte está presente e não há conhecimento-porque, também não há entendimento-porque. Também demonstrei que se há conhecimento-porque, então deve haver necessariamente entendimento-porque. O erro do caso do testemunho está no fato de que o entendimento e o conhecimento atribuído ao sujeito não são os mesmos atribuídos ao seu filho. E ambos entendimento-porque e conhecimento-porque são factivos, além de serem realizações cognitivas fracas. Por isso creio que é correto concluir, dada a discussão realizada neste capítulo, que não há diferença entre entendimento e conhecimento.

4.5. O valor do entendimento

No capítulo anterior eu discuti algumas soluções ao problema do valor do conhecimento e cheguei a conclusão de que nenhuma das soluções de fato explicava porque conhecimento

⁶ Yunker (2014) segue a mesma estratégia para demonstrar que o entendimento não é mais valioso que o conhecimento dado que não é uma realização forte. Ele usa como exemplo o filme *Matrix* e como Neo, o protagonista, adquire conhecimento e entendimento quando ele está conectado à máquina.

possui um valor distintivo. Por conta do fracasso das teorias do conhecimento em explicar o valor distintivo de conhecimento, alguns filósofos como Pritchard e Kvanvig acreditam que o estado epistêmico que possui este tipo de valor é o entendimento. Mas, como mostrei neste capítulo, não temos razões para crer que entendimento é diferente de conhecimento, mas ao contrário, temos razões para defender que entendimento é um tipo de conhecimento. Podemos então dizer que este tipo de conhecimento, que também chamamos de entendimento, possui um valor distintivo?

A solução de Pritchard ao problema do valor é fundamentada na ideia de que realizações fortes possuem valor final. Ele também argumenta que entendimento é um tipo de realização cognitiva forte enquanto que conhecimento não. Assim, para Pritchard, dado que realizações fortes possuem valor final e dado que entendimento é uma realização forte, então entendimento possui valor final. Mas, como creio que demonstrei, o argumento de Pritchard falha e a conclusão a que chegamos é que entendimento é um tipo de realização cognitiva que pode ser tanto fraca como forte. Assim, mesmo se assumirmos que realizações fortes possuem valor final (o que não creio ser o caso), não estamos em posição de dizer que entendimento possui valor final. Talvez algumas instâncias de entendimento (assim como algumas instâncias de conhecimento), mas isso não é o suficiente para explicar porque conhecimento (ou entendimento) possuem – se é que de fato possuem – um valor distintivo.

A proposta de Kvanvig ao valor do entendimento busca explicar porque entendimento possui um valor final maior que o conhecimento. Sua proposta não é sobre o valor distintivo que o entendimento ou o conhecimento deveriam ter, mas apenas sobre o valor maior que o entendimento possui, em comparação com o conhecimento. O ponto central de Kvanvig é que “o fenômeno da curiosidade permute uma proposta de resposta-dependência de valor final” e “é o entendimento, ao invés do conhecimento, que é

central para o fenômeno da curiosidade” (Kvanvig, 2013, p.152). De acordo com Kvanvig, a curiosidade “providencia uma esperança para a explicação de valor centrada no comportamento ou de resposta-dependência do que quer que seja a meta da curiosidade.” (Kvanvig, 2013, p.154) O valor em questão não é um valor extrínseco, pois não é relacionada a nenhuma conexão à práticas e não é um valor instrumental, dado que não é um meio para um fim. A proposta resposta-dependência de Kvanvig argumenta por “a ideia de que alguns itens são valiosos por conta própria (ou seja, possuem valor final)” (Kvanvig, 2013, p.155). A curiosidade aqui deve ser entendida em um sentido mais amplo:

uma que inclui simplesmente não procurar por nenhuma razão particular para ver o que está virando a esquina, ou até a próxima rua (ou, no caso da criança, colocar as coisas na boca indiscriminadamente, presumivelmente para propósitos gustativos). Tal comportamento pode ser o resultado de deliberação consciente, mas também pode ser apenas a exibição não reflexiva da condição típica dos humanos como coletores de informações. (Kvanvig, 2013, p.158)

Este sentido mais amplo pode incluir a curiosidade como um desejo ou algum processo submental que dirige o comportamento. O que importa é que a curiosidade provoca um comportamento, uma resposta, que é a nossa busca por algo. A curiosidade é nossa motivação para a investigação (Kvanvig, 2013, p.156) e é aqui que o entendimento cumpre sua função: é o entendimento sobre o objeto da curiosidade que é o fim legítimo da investigação informacional. Kvanvig escreve que “é o entendimento, ao invés do conhecimento, que dirige a maquinaria cognitiva quando a curiosidade está presente, e assim, temos uma proposta de resposta-dependência para o valor especial do entendimento sobre o conhecimento” (Kvanvig, 2013, p.171).

Entendimento, neste sentido, possui um valor final maior que o do conhecimento porque ele é o objetivo de nossa investigação,

nossa busca informacional motivada pela curiosidade. Eu argumentei anteriormente que o que Kvanvig chama de entendimento pode ser lido como conhecimento sistemático de relações de dependência. Portanto, o que essa proposta centrada na curiosidade nos mostra é que o conhecimento de relações parece ser mais valioso que instancias proposicionais de conhecimento-que, dado que um fechamento legítimo para nossa investigação é alcançado quando temos conhecimento das relações. Mas, isso não parece ser muito diferente de dizer que mais conhecimento é melhor ou mais valioso que menos conhecimento, no final das contas.

No final do capítulo três eu escrevi sobre a explicação de Ernest Sosa sobre o valor do conhecimento. Sosa escreveu que a ideia do sucesso por causa das habilidades é melhor que sucesso por sorte é uma ideia implausível se for interpretada como uma ideia de valor absoluto ou objetivo: que sucesso em *qualquer* empreendimento terá sempre, necessariamente, algum valor *intrínseco* objetivo ao menos *pro tanto* ou *prima face* parece bastante implausível” (Sosa, 2011, p.63). Então por que falamos com certa plausibilidade que o sucesso é sempre melhor que o fracasso, que conhecimento é sempre melhor que crença verdadeira por sorte? A resposta de Sosa é que se tomarmos o ponto de vista do agente epistêmico, o ponto de vista subjetivo, podemos ver que ele irá sempre e corretamente preferir o conhecimento. E para qualquer empreendimento, será sempre preferível alcançá-lo aptamente que por sorte. E isso é o caso porque “qualquer um empreendendo alcançar um objetivo irá sempre preferir alcançar o seu objetivo que não o alcançar; mas do que isso, isso será sempre uma preferência apropriada” (Sosa, 2011, p.64).

De acordo com Sosa, o conhecimento não possui um valor final objetivo. E nós podemos dizer o mesmo sobre entendimento, dado que desde meu ponto de vista, o entendimento é um tipo de conhecimento. Mas se tomarmos um ponto de vista subjetivo, podemos dizer que é correto preferir sempre o sucesso, preferir sempre alcançar os objetivos. Mas agora podemos fazer a seguinte pergunta: Por que vamos sempre preferir alcançar nossos objetivos?

Bom, porque atribuímos valor a estes objetivos. Atribuímos valor às coisas que definimos como nossas metas. Para algumas pessoas, escalar o Monte Everest é uma ação de valor final. Não significa que estar no topo do Everest é o que possui valor final, pois se fosse assim, as pessoas poderiam usar helicópteros para subir o mais alto possível com o mínimo de esforço. Mas o que estas pessoas valoram é o escalar a montanha, o atingir este objetivo. E isso é algo que possui valor final para algumas pessoas, enquanto que para outras não possui valor algum.

Valor final é algo subjetivo para as pessoas. Talvez o sucesso não possuía nenhum valor final objetivo como vimos, mas possui valor final subjetivo. Com esta ideia em mente, Yunker (2014) apresenta uma proposta diferente e interessante sobre o problema do valor, trazendo ao debate uma mudança de perspectiva na compreensão do problema. Ao invés de tentar explicar porque o conhecimento ou entendimento possuem valor final distintivo, Yunker se pergunta: O que é necessário para estabelecer valor as coisas, dado que todo o tempo atribuímos valor final a coisas no mundo? E a resposta que ele dá a esta questão é que há um estado epistêmico – entendimento (ou, como defendo aqui, conhecimento de relações) – que é necessário para a atribuição de valores, e, dado que é um estado epistêmico necessário para a existência de valores, possui um valor universal, mais especificamente, um “valor pré-condicional” ao invés de valor final (Yunker, 2014, pp.82-83).

A ideia básica por detrás da teoria de valor de Yunker é a seguinte: valor é algo subjetivo e para que algo possua valor, o sujeito precisa fazer algo para conferir, atribuir valor. E a ação que o sujeito precisa tomar é a de “preferir”. Neste caso, a preferência é “uma relação entre o sujeito e o objeto, tal que este objeto possui valor final para o sujeito” (Yunker, 2014, p.94). Yunker chama de *conjunto de preferências* a totalidade de objetos que um sujeito prefere. Isso significa que o que está em nosso conjunto de preferências são todos os objetos nos quais atribuímos valor final. Por exemplo, no conjunto de preferências de Paulo podemos

encontrar sua preferência para se exercitar 20 minutos por dia, ser um faixa preta em alguma arte marcial, ter uma família feliz, ler um livro por mês e ver o pôr do sol ao menos uma vez por semana. Estas são algumas das coisas que podemos encontrar no conjunto de preferência de Paulo porque *ele atribui* valor final a estas coisas. Estas são as coisas que Paulo prefere. Assim, a preferência é uma relação entre o sujeito e o objeto que ele valoriza. Mas como esta relação se dá? Yunker explica que:

esta relação deve ser reflexivamente endossada pelo sujeito, deve ser suficientemente profunda, deve estar livre de falsas crenças relevantes sobre o objeto em questão, deve ser algo estável, e deve ter uma visão ampla e prestar atenção às relações entre os objetos no domínio. (Yunker, 2014, p.94)

Ele argumenta que a preferência deve estar endossada reflexivamente para impedir preferências baseadas na manipulação, como por exemplo, publicidade ou algum tipo de lavagem cerebral ou controle mental, já que, nestes casos, a preferência não foi determinada pelo agente, mas sim por agentes/fatores externos. A preferência também deve ser parte de uma estrutura de valor existente no domínio, ou seja, que alguns objetos devem ser valorados em função da exclusão de outros (Yunker, 2014, p.93). Assim, no conjunto de preferências temos todas as coisas que para o agente, possuem valor, dado que ele reflexivamente endossou tais preferências, elas são estáveis e ele não possui crenças falsas relevantes relacionadas aos objetos deste conjunto. O próximo passo então para a teoria de Yunker é se perguntar: “O que exatamente deve existir na maquinaria cognitiva do sujeito para assim estabelecer a relação de preferência?” (Yunker, 2014, p.94). Não saímos preferindo coisas aleatoriamente ou sem possuir alguma crença sobre as coisas. Por isso parece ser necessário para que a relação de preferência se estabeleça que ao menos o agente possua uma grande coleção de crenças sobre o seu conjunto de preferências. Yunker assim,

analisa qual é o status desta coleção de crenças: devemos considerar que meras crenças verdadeiras são suficientes para estabelecer as nossas preferências?

A resposta de Yunker é que necessitamos mais do que meras crenças verdadeiras porque necessitamos crenças estáveis, dado que a pessoa deve “confiar razoavelmente em suas crenças” e que “ela precisa se assegurar que ela se manterá correto no futuro” (Yunker, 2014, p.99). Assim, para ele, mera crença verdadeira não é o suficiente para se estabelecer valores (Yunker, 2014, p.100). Então seria o conhecimento o melhor candidato para o estabelecimento de valores? E a resposta de Yunker é que não. Mas neste ponto, irei discordar de Yunker e demonstrarei minhas razões. A sua razão para a negativa é que ele acredita que no caso dos comanches, que vimos anteriormente, é um caso que demonstra que conhecimento e entendimento são estados epistêmicos distintos, e como em casos deste tipo o agente “não possui o que ele necessita para estabelecer preferências” (Yunker, 2014, p.1010), então o conhecimento está fora de jogo e o entendimento é o que é necessário para preferências. Entretanto, como argumentei anteriormente, entendimento é um tipo de conhecimento, conhecimento de relações entre os objetos do domínio em questão. E Yunker escreve que “o que se necessita é a habilidade de ver conexões entre objetos, e a habilidade de realizar inferências entre as crenças sobre o objeto no domínio em questão” (Yunker, 2014, p.103) e se isso é correto, é perfeitamente compatível com a ideia de que conhecimento de relações de dependência, ideia que defendo neste capítulo. Isso significa, portanto, que este tipo de conhecimento é necessário para o estabelecimento de preferências.

Alguém poderia argumentar contra esta ideia dando como contra-exemplo uma pessoa que vive dentro da “matrix” (ou um cérebro na cuba), onde parece que ela possui falsas crenças sobre o mundo real mas entende e é capaz de possuir um conjunto de preferências estáveis e é capaz de valorar as coisas. Minha resposta

a esta objeção é que é importante lembrar a distinção entre os tipos de objetos do entendimento: é possível entender uma representação, a relação entre mundo-representação e o mundo. No caso da matrix, a pessoa pode não ter nenhum conhecimento sobre o mundo (fora da matrix), mas tem conhecimento da relação entre as coisas dentro da matrix. E por isso, é possível possuir preferências e valorar as coisas.

A conclusão que Yunker alcança ao final de sua investigação é a seguinte: Entendimento – e como venho argumentando, podemos traduzir por conhecimento de relações – é necessário para o estabelecimento de valores, de valor final. Não existiriam valores no mundo se nenhum agente epistêmico possuísse este tipo de conhecimento. Isso significa que o entendimento é uma pré-condição para a existência de valores. Se poderia argumentar que o oxigênio também é uma pré-condição para a existência de valores, afinal, sem oxigênio, não há agentes epistêmicos. Mas o ponto é somente encontrar qual é o estado epistêmico que é necessário para a existência de valores, qual estado de algum modo conecta o agente com o mundo, e este estado é o de entendimento. Isso significa dizer que é correto dizer que entendimento possui um valor pré-condicional, e dado que valores pré-condicionais são universais, o entendimento possui um valor universal, o que explicaria a nossa intuição de que há algo de extra no entendimento que parece demonstrar que é mais importante que mero conhecimento ou que mera crenças verdadeiras.

4.6. Considerações Finais

Alguns filósofos creem que, mesmo tendo as principais teorias de conhecimento falhado em explicar o valor distintivo do conhecimento, não significa que não existe um estado epistêmico com valor distintivo e final. Estes filósofos então focaram sua investigação no estado epistêmico que chamamos de “entendimento”, tentando demonstrar, primeiramente, que

entendimento não é conhecimento e que entendimento possui um valor final e distintivo. Neste capítulo, decidi concentrar-me nesta discussão e, ao argumentar que entendimento é um tipo de conhecimento – conhecimento de relações – eu analisei alguns dos argumentos mais recentes na literatura e busquei demonstrar que os mesmos não são bem-sucedidos. Entendimento e conhecimento compartilham as mesmas propriedades epistêmicas e faz sentido dizer que entendimento – no sentido objetivo – é um tipo de conhecimento. E no sentido subjetivo, o entendimento é uma habilidade cognitiva como a memória e a percepção.

Após demonstrar que o entendimento é um tipo de conhecimento, segui analisando alguns argumentos sobre o valor do entendimento e argumentei que eles não explicam porque o entendimento possui um valor distintivo. A solução de Pritchard é baseada na ideia de realizações fortes, mas demonstrei que entendimento é uma realização cognitiva fraca em boa parte dos casos. Por essa razão, seu argumento falha. E o argumento de Kvanvig apenas demonstra que o entendimento tem mais valor que conhecimento, porém, dado que entendimento aqui é entendido como um tipo de conhecimento, o argumento de Kvanvig apenas demonstra que mais conhecimento tem mais valor que menos conhecimento. Dado que os argumentos analisados neste livro falham em explicar o valor distintivo, decidi apresentar uma abordagem distinta, uma que tem como ideia central se perguntar qual é o estado epistêmico necessário para a existência e atribuição de valores às coisas.

A conclusão a que cheguei foi a de que o conhecimento de relações de dependência é o estado epistêmico necessário para o estabelecimento de valores por agentes epistêmicos e, por conta disso, possui um valor universal e pré-condicional.

O trabalho realizado neste livro foi bastante desafiador, visto que todos os debates analisados são debates recentes com muita literatura ainda sendo produzida propondo novas soluções, novos argumentos e novas abordagens. Assim, o meu objetivo foi o de

mostrar que a epistemologia das virtudes possui boas soluções e argumentos, no que diz respeito a noção de conhecimento, entendimento e valor epistêmico. Acredito que a abordagem da epistemologia das virtudes é uma abordagem promissora para a epistemologia, assim como as soluções apresentadas neste trabalho. Em relação ao problema do valor, a ideia de se investigar o que é necessário para que valores sejam estabelecidos é uma ideia que pode ser defendida por qualquer teoria do conhecimento e que abre espaço para uma ampla investigação filosófica sobre a natureza dos valores, investigação essa ainda pouco realizada, onde os principais trabalhos sobre o tema encontram-se na filosofia moral. Assim, acredito que futuras investigações epistêmicas sobre a natureza do valor podem trazer luz não só ao debate na filosofia moral como também aos novos rumos que a epistemologia tem seguido, uma epistemologia mais voltada ao agente e a noções como virtudes intelectuais.

Referências

- Alston, W. (1989) "A 'Doxastic Practice' Approach to Epistemology", in: Clay, M. e Lehrer, K. (eds.), *Knowledge and Skepticism*. Boulder: Westview Press.
- _____ (1991) *Perceiving God*. Ithaca: Cornell University Press.
- Anscombe, G. E. M. (1963) *Intention*. Oxford: Blackwell.
- Aristotle (1999). *Nichomachean Ethics*. Indianapolis, IN: Hackett Publishing Co. Inc.
- Axtell, G. (1997) "Recent Work on Virtue Epistemology", *American Philosophical Quarterly*, 34: 1-26.
- Ayer, A. J. (1956) *The Problem of Knowledge*. London: MacMillan.
- Baehr, J. (2010) "Epistemic Malevolence", *Metaphilosophy*, 41: 189-213.
- Bengson, J. e Moffett, M. (2007) "Know-how and concept possession", *Philosophical Studies*, 136: 31-57.
- _____ (2011) *Knowing How: Essays on Knowledge, Mind and Action*. Oxford: Oxford University Press.
- Bengson, J., Moffett, M. e Wright, J. (2009) "The folk on knowing how", *Philosophical Studies*, 142: 387-401.
- Bernecker, S. (2008) "Agent Reliabilism and the Problem of Clairvoyance", *Philosophy and Phenomenological Research*, Vol. LXXVI, No. 1.
- Bradford, G. (2015) *Achievements*. Oxford: Oxford University Press.

Breyer, D. e Greco, J. (2008) “Cognitive Integration and the Ownership of Belief: Response to Bernecker”, *Philosophy and Phenomenological Research*, Vol. LXXVI, No. 1.

BonJour, L. (1980) “Externalist Theories of Empirical Knowledge”, *Midwest Studies in Philosophy*, 5: 53–73.

_____ (1985) *The Structure of Empirical Knowledge*. Cambridge: Harvard University Press.

_____ (2003) “Reply to Sosa”, in: BonJour, L. e Sosa, E. (eds.), *Epistemic Justification*. Malden, MA: Blackwell.

Carr, D. (1979) “The Logic of Knowing How and Ability”, *Mind*, vol. 88, pp. 394–409.

Carter, J. A. e Pritchard, D. (2013) “Knowledge-How and Epistemic Luck”, *NOÛS*, pp. 1–14.

_____ (2014) “Knowledge How and Cognitive Achievement”, *Philosophy and Phenomenological Research*.

Cath, Y. (2011) “Knowing How Without Knowing That”, in: Bengson, J. e Moffett, M. (eds.). *Knowing How: Essays on Knowledge, Mind and Action*. Oxford: Oxford University Press.

Chisholm, R. (1957) *Perceiving: a Philosophical Study*. Cornell University Press, Ithaca, New York.

_____ (1989) *Theory of Knowledge*. 3rd edition, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.

Clark, A. (2008) *Supersizing the mind: Embodiment, action, and cognitive extension*. Oxford, NY: Oxford University Press.

Clark, A. (2010) “Memento’s revenge: The extended mind, extended”. In: Menary, R. (ed.) *The extended mind*. Cambridge, MA: MIT Press.

Clark, A. e Chalmers, D. (1998) “The Extended Mind”, *Analysis* 58: 10–23.

- Code, L. (1987) *Epistemic Responsibility*. Hanover, NH: University Press of New England.
- Cohen, S. (2003) "Greco's Agent Reliabilism", *Philosophy and Phenomenological Research* 66, pp. 437-443.
- Comensañá, J. (2011) "Reliabilism", in: Bernecker e Pritchard, D. (es.), *The Routledge Companion to Epistemology*. New York: Routledge.
- Craig, E. (1990) *Knowledge and the State of Nature: An Essay in Conceptual Synthesis*. Oxford: Clarendon Press.
- de Regt, Henk W.. 2009a. "The Epistemic Value of Understanding." *Philosophy of Science* 76 (5): 585-97.
- _____. 2009b. "Understanding and Scientific Explanation." In Regt, Leonelli, and Eigner 2009, 21-42.
- _____. 2013, Understanding and explanation: Living apart together? *Studies in History and Philosophy of Science* 44 (2013) 505-509.
- Elgin, C. 2007. 'Understanding and the Facts,' *Philosophical Studies* 132: 33-42.
- Farkas, K. (*forthcoming*) "Know-wh does not reduce to know-that". *American Philosophical Quarterly*.
- Feinberg, J. (1970) *Doing and Deserving: Essays in the Theory of Responsibility*. Princeton: Princeton University Press.
- Gettier, E. (1963) "Is Justified True Belief Knowledge?", *Analysis*, Vol. 23, No. 6, pp. 121-123.
- Ginet, C. (1975) *Knowledge, Perception, and Memory*. Boston: Reidel.
- Glick, E. (*forthcoming*) "Abilities and Know-How Attributions". *Forthcoming in: Brown, J. e Gerken, M., New Essays on Knowledge Ascription*. OUP.
- Goldman, A. (1976) "Discrimination and Perceptual Knowledge", *Journal of Philosophy*, Vol. 73, n. 20, pp. 771-91.

- _____ (1979). "What is Justified Belief?", in: Pappas, G. (ed.), *Justification and Knowledge*. Dordrecht: D. Reidel.
- _____ (1992) "Epistemic Folkways and Scientific Epistemology", in: Goldman, A., *Liaisons: Philosophy Meets the Cognitive and Social Sciences*. Cambridge, MA: MIT Press.
- _____ (2011) "Reliabilism", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2011 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<http://plato.stanford.edu/archives/spr2011/entries/reliabilism/>>.
- Goldman, A. e Olsson, E. J. (2009) "Reliabilism and the Value of Knowledge", in: Haddock, Millar e Pritchard, D. (eds.), *Epistemic Value*. Oxford University Press.
- Greco, J. (1999) "Agent Reliabilism", *Philosophical Perspectives*, 13: 273 – 96.
- _____ (2000) *Putting Skeptics in Their Place*. New York: Cambridge University Press.
- _____ (2003a) "Further Thoughts on Agent Reliabilism: Replies to Cohen, Geivett, Kvanvig, and Schmitt and Lahroodi", *Philosophy and Phenomenological Research* 66, 466–480.
- _____ (2003b) "Knowledge as Credit for True Belief", in: DePaul e Zagzebski, L. (eds.), *Intellectual Virtue*. Oxford: Calrendon Press.
- _____ (2007) "The nature of ability and the purpose of knowledge", *Philosophical Issues*, 17: 57–69.
- _____ (2010) *Achieving Knowledge: A Virtue-theoretic Account of Epistemic Normativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (2012) "A (Different) Virtue Epistemology", *Philosophy and Phenomenological Research* Vol. LXXXV, n. 1.
- _____ (2014) "Episteme: Knowledge and Understanding," in Kevin Timpe and Craig Boyd, eds., *Virtues and Their Vices*, (Oxford University Press, 2014).

- Greco, J. e Turri, J. (2013). "Virtue Epistemology", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2013 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <http://plato.stanford.edu/archives/win2013/entries/epistemology-virtue/>.
- Grimm, S. 2006. 'Is Understanding a Species of Knowledge?' British Journal of Philosophy of Science 57: 515-535.
- _____. 2010a. 'Understanding,' The Routledge Companion to Epistemology. Sven Berneker and Duncan Pritchard, eds. New York: Routledge.
- _____. 2010b. "The Goal of explanation" Studies in History and Philosophy of Science 41 (4): 337-44.
- Hawley, K. (2003) "Success and Knowledge-How", American Philosophical Quarterly, Vol. 40, No. 1, pp. 19-31
- _____. (2010) "Testimony and knowing how", Studies in History and Philosophy of Science, 41. Pp. 397-404.
- Hawthorne, J. (2000) "Implicit belief and a priori knowledge", Southern Journal of Philosophy. Vol. XXXVIII, Supplement.
- _____. (2004) *Knowledge and Lotteries*. Oxford: Oxford University Press.
- Hetherington, S. (2005) "Gettier Problems", Internet Encyclopedia of Philosophy, URL = <http://www.iep.utm.edu/gettier/>
- _____. (2011) "The gettier problem", In: Routledge Companion to Epistemology
- _____. (2012) "The extended knower", Philosophical Explorations, Vol. 15, No. 2, pp. 207-218.
- Ichikawa, J. J. e Steup, M. (2014) "The Analysis of Knowledge", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2014 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/knowledge-analysis/>>.
- Jones, W. E. (1997) "Why do we value knowledge?", American Philosophical Quarterly 34, n. 4, pp. 423-439.

Kelp, C. (2011a) "In defence of virtue epistemology", *Synthese*, 179: 409-433.

_____ (2011b) "What's the point of 'knowledge' anyway?", *Episteme*, 8: 53-66.

_____ (2013) "How To Motivate Anti-Luck Virtue Epistemology", *Grazer Philosophische Studien*, 88: 119-33.

Kornblith, H. (2009) "Sosa in perspective", *Philosophical Studies*, 144: 127-136.

Kvanvig, J. (2003a) *The Value of Knowledge and the Pursuit of Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.

_____ (2003b) "Simple Reliabilism and Agent Reliabilism", *Philosophy and Phenomenological Research*, 66: 451-456.

_____ (2009) "Responses to Critics." In *Epistemic Value*, edited by Haddock Pritchard and Millar. pp. 339-353. Oxford: Oxford University Press.

_____ (2010) "The swamping problem redux: Pith and gist". In: *Social epistemology*, edited by A. Haddock, A. Millar, and D. H. Pritchard, pp. 89-111. Oxford: Oxford University Press.

Lahroodi, R. e Schmitt, F.F. (2003) "Comments on John Greco's Putting Skeptics in their Place", *Philosophy and Phenomenological Research*, 66: 457-465.

Lackey, J. (2007) "Why We Don't Deserve Credit for Everything We Know", *Synthese*, Vol. 158, No. 3, pp. 345-361.

_____ (2009) "Knowledge and credit", *Philosophical Studies*, 142(1): 27-42.

Lehrer, K. (1965) "Knowledge, Truth and Evidence", *Analysis*, Vol. 25, No. 5, pp. 168-175.

_____ (1990) *Theory of Knowledge*. Boulder, CO: Westview.

Lipton, P. (2004). *Inference to the Best Explanation*. Routledge, London and New York.

- LittleJohn, C. (2014) "Fake Barn and False Dilemmas", *Episteme*, 11, pp.369-389, doi:10.1017/epi.2014.24
- Menary, R. (2012) "Cognitive practices and cognitive character", *Philosophical Explorations*, Vol. 15, No. 2, pp. 147-164.
- Noë, A. (2005) "Against intellectualism", *Analysis*, 65: 278-290.
- Nozick, R. (1981) *Philosophical Explanations*. Oxford: Oxford University Press.
- Olsson, E. J. (2007) "Reliabilism, Stability, and the Value of Knowledge." *American Philosophical Quarterly*, 44: 343-355.
- _____ (2008) "Knowledge, truth, and bullshit: Reflections on Frankfurt." *Midwest Studies in Philosophy XXXII*: 94-110.
- _____ (2011) "reply to Kvanvig on the Swamping Problem", *Social Epistemology: A Journal of Knowledge, Culture and Policy*, 25:2, 173-182.
- Olsson, E. J. e Jonsson, M. L. (2011) "Kinds of Learning and the Likelihood of Future True Beliefs: Reply to Jäger on Reliabilism and the Value Problem", *Theoria*, 77: 214-222.
- Palermos, O. (2011) "Belief-Forming Processes, Extended", *Review of Philosophy and Psychology*, December 2011, Volume 2, Issue 4, pp 741-765.
- Percival, P. (2003) "The Pursuit of Epistemic Good", *Metaphilosophy*, vol. 34, pp. 29-47.
- Plantinga, A. (1993a) *Warrant: The Current Debate*. Oxford: Oxford University Press.
- _____ (1993b) *Warrant and Proper Function*. Oxford: Oxford University Press.
- Plato. *Meno and Other Dialogues: Charmides, Laches, Lysis, Meno*. Translated with an Introduction and Notes by Robin Waterfield. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- Poston, T. (2009) "Know-How to be Gettiered?", *Philosophy and Phenomenological Research*, 79: 743-7.

Pritchard, D. (2005) *Epistemic Luck*. Oxford: Oxford University Press.

_____ (2007a) “Recent Work on Epistemic Value”, *American Philosophical Quarterly*, 44: 85–110.

_____ (2007b) “The value of knowledge”, In: Zalta, E. (ed.), *Stanford encyclopedia of philosophy*.

<http://plato.stanford.edu/archives/fall2007/entries/knowledge-value/>.

_____ (2008a) “Radical Scepticism, Epistemic Luck and Epistemic Value”, *Proceedings and Addresses of the Aristotelian Society* (suppl. vol.), 82: 19–41.

_____ (2008b) “Greco On Knowledge: Virtues, Contexts, Achievements”, *The Philosophical Quarterly*, Vol. 58, No. 232.

_____ (2009a) *Knowledge*. Palgrave Macmillan, Basingstoke, UK.

_____ (2009b) “Knowledge, understanding and epistemic value”, In: O’Hear, A. (ed.), *Epistemology, Royal Institute of Philosophy Supplements: 64*. Cambridge: Cambridge University Press.

_____ (2010a) “Achievements, Luck And Value”, *Think*, 9, pp. 19–30.

_____ (2010b) “Knowledge and Understanding”, in: Pritchard, D. H., Millar, A. e Haddock, A., *The Nature and Value of Knowledge: Three Investigations*, Oxford University Press, Oxford.

_____ (2010c) “Cognitive ability and the extended cognition thesis”, *Synthese*, 175, Suppl. no. 1: 133–51.

_____ (2012) “Anti-Luck Virtue Epistemology”, *Journal of Philosophy*, 109: 247–79.

Pritchard, D. H., Millar, A. e Haddock, A. (2010) *The Nature and Value of Knowledge: Three Investigations*, Oxford University Press, Oxford.

Ramsey, F. P. (1931) “Knowledge”, in: Ramsey, F. P., *The Foundations of Mathematics and Other Essays*. New York: Harcourt Brace.

Riggs, W. D. (2002) "Reliability and the Value of Knowledge", *Philosophy and Phenomenological Research*, 64: 79 – 96.

_____ (2003) "Understanding 'Virtue' and the Virtue of Understanding," in Michael DePaul and Linda Zagzebski, eds., *Intellectual Virtue: Perspectives from Ethics and Epistemology*. New York: Oxford University Press.

_____ (2008) "The Value Turn in Epistemology", in: Hendricks e Pritchard, D. (eds.), *New Waves in Epistemology*. Aldershot: Ashgate.

Ryle, G. (2009a) *The Concept of Mind*, 60th Anniversary Edition. New York: Routledge.

_____ (2009b) "Knowing How and Knowing That", in: Ryle, G., *Collected Papers*, Volume 2. New York, Routledge.

Santos, F. R. L. (2015a) "Reflection, Epistemic Value and Human Flourishing". *Analytica*, n.1, v.19.

_____ (2015b) "The Virtue of Knowing-How". *Veritas*, n. 3, vol 60.

_____ (2018) "Vícios Intelectuais, Virtudes e Investigação". *Sofia*, V.7, N.1, pp. 3-12.

Shope, R. K. (1983) *The Analysis of Knowing. A Decade of Research*. Princeton: Princeton University Press.

Silva Filho, W.; Dazzani, V.; Santos, F. R. L. (2013) "The problem of epistemic value: from knowledge to understanding". *Knowledge Cultures*, v. 1, n.6, p. 127-146.

Stanley, J. (2005) *Knowledge and Practical Interests*. Oxford: Oxford University Press.

_____ (2011) *Know How*. Oxford: Oxford University Press.

Stanley, J. e Krakauer, J. K. (2013) "Motor skill depends on knowledge of facts", *Frontiers in Human Neuroscience*, Vol. 7, Article 503.

Stanley, J. e Williamson, T. (2001) "Knowing how". *The Journal of Philosophy*. 97:411-44.

Sosa, E. (1980) "The Raft and the Pyramid: Coherence versus Foundations in the Theory of Knowledge", *Midwest Studies in Philosophy*, 5: 3-25.

_____ (1991) *Knowledge in Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press

_____ (1999) "How to Defeat Opposition to Moore", *Noûs*, (Supplement: Philosophical Perspectives, 13, Epistemology) 33: 141-153.

_____ (2007) *A Virtue Epistemology: Apt Belief and Reflective Knowledge, Volume I*. Oxford: Oxford University Press.

_____ (2011) *Knowing full well*. Princenton and Oxford: Princenton University Press.

_____ (2015) *Judgment and Agency*. Oxford: Oxford University Press.

Swinburne, R. (1999) *Providence and the Problem of Evil*, Oxford University Press.

Turri, J. (2011) "Manifest failure: The gettier problem solved", *Philosophers Imprint*, vol 11, n. 8.

Williams, B. (1970). "Deciding to believe" in: *Language, Belief, and Metaphysics*, eds. Kiefer, H.E. e Munitz, M. K. Albany, NY: State University of New York Press.

Williamson, T. (2000) *Knowledge and its Limits*. Oxford: Oxford University Press.

Ylikoski, Petri. 2009. "The Illusion of Depth of Understanding in Science." Pp 100-119 in *Scientific Understanding: Philosophical Perspectives*. Edited by H. De Regt, S. Leonelli, and K. Eigner. Pittsburgh: Pittsburgh University Press.

Yunker, M. (2014). *The Preconditional Value of Understanding*. Ph.D. Dissertation. Presented at Department of Philosophy, University of California, Irvine.

- Zagzebski, L. (1993a) "Religious Knowledge and the Virtues of the Mind", in: Zagzebski, L. (ed.), *Rational Faith: Catholic Responses to Reformed Epistemology*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- _____ (1993b) "Intellectual Virtue in Religious Epistemology", in: Radcliffe e White, C., (eds.), *Faith in Theory and Practice: Essays on Justifying Religious Belief*. La Salle: Open Court.
- _____ (1994) "The Inescapability of Gettier Problems", *The Philosophical Quarterly*, Vol. 44, No. 174, pp. 65-73.
- _____ (1996) *Virtues of the Mind: An Inquiry into the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (2001) "Recovering Understanding", in: M. Steup (ed.), *Knowledge, Truth, and Duty: Essays on Epistemic Justification, Responsibility, and Virtue*. Oxford University Press.
- _____ (2003) "The Search for the Source of Epistemic Good", *Metaphilosophy*, 34: 12-28.
- _____ (2009) *On Epistemology*. Belmont, Calif.: Wadsworth.
- Ziff, P. (1984) *Epistemic Analysis: A coherency theory of knowledge*. Boston: Reidel.