

Epistemologia Analítica e Educação

Bruno Henrique Uchôa

doutorando em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO

A filosofia da educação americana, de caráter pragmatista, sob a tutela de John Dewey, exerceu uma influência tal na educação que ofuscou a contribuição analítica que, por isto, situou-se na periferia da filosofia da educação. Devido à tradição inglesa, forte desde os anos 1960, esta tradição analítica veio ganhando mais espaço dentro da discussão, mas, infelizmente, isto ainda passa quase despercebido no Brasil. Contudo, mesmo dentro desta tradição analítica da filosofia da educação inglesa, as discussões epistemológicas parecem desconhecer o desenvolvimento da segunda metade do século XX. Já está em tempo de recuperar o atraso e olharmos mais de perto que diretrizes a epistemologia analítica contemporânea pode fornecer para que melhor pensemos a educação e algumas de suas subáreas, como, por exemplo, o *curriculum*.

Palavras-Chave: Filosofia Analítica; Epistemologia contemporânea; Educação.

ABSTRACT

The American philosophy of education of pragmatist character, under the tutelage of John Dewey exercised an influence on the education that overshadowed the analytical contribution, so stood on the outskirts of the philosophy of education. Due to the English tradition, strong since the 1970s, this analytical tradition came gaining more space in the discussion, but unfortunately, this still goes unnoticed in Brazil. However, even within this analytical tradition of English philosophy of education, the epistemological discussions seem to ignore the development of the second half of the twentieth century. It is time to recover the delay and we look more closely that guidelines the contemporary analytic epistemology can provide to think better education and some of its subfields, for example, the *curriculum*.

Key-Words: Analytic Philosophy; Contemporary Epistemology; Education.

Do que trata a filosofia?

Uma das perguntas cruciais e fundamentais em qualquer disciplina acadêmica diz respeito a que conjunto de coisas tal disciplina propõe explicar. Uma disciplina é caracterizada pela delimitação de seu objeto de estudo. Não sem muita controvérsia, a preocupação da filosofia é com a análise de conceitos e com as pressuposições e fundamentos do conhecimento, das ações e de uma realidade última. Isto ainda não nos ajudará muito antes que possa ficar claro em que se constitui tal análise e se seus resultados têm qualquer aplicação prática. Pelo menos esta é a demanda contemporânea, pois disciplinas que não tenham uma visualização muito clara de como podemos importar seus resultados para a prática são menos prestigiadas socialmente. Neste sentido, a filosofia desfrutaria de menos prestígio do que disciplinas, por exemplo, ligadas a nossa demanda por tecnologia como as engenharias.

Olhar as coisas por este prisma deixa tal preferência praticamente inquestionável. Mas disputar a utilidade frente às outras disciplinas não é algo com que o filósofo deveria se preocupar. O filósofo deve se orgulhar pelo fato de sua disciplina tratar de questões de segunda ordem referentes às outras disciplinas. Isto quer dizer que o prestígio das demais disciplinas, ditas de primeira ordem, é devido, de alguma forma, as investigações conceituais da filosofia.

As diversas disciplinas acadêmicas são especificações que outrora se encontravam de forma mais geral dentro da filosofia. Contudo, por necessidades completamente naturais, alguns pontos da discussão filosófica começaram a ficar tão detalhados, técnicos e ganhar corpo próprio que acabaram se desmembrando para formar disciplinas autocontidas. Em nossos dias, com tanta demanda informacional seria difícil imaginar outra coisa que não esta separação natural. Contudo, isto não nos dar margem para dizer que todos os resquícios deste cordão umbilical sumiram. Na Grécia

Antiga a filosofia era em alguns pontos inseparável do que hoje chamamos de disciplinas de primeira ordem¹. Contudo, se pensarmos especificamente em termos de análise conceitual, a filosofia grega tinha preocupações semelhantes as da tradição analítica contemporânea.

Muitos filósofos de tradição continental certamente discordariam que o papel da filosofia é apenas o de analisar e criticar pressupostos e conceitos de disciplinas de segunda ordem. A acusação é que esta é uma demanda recente da tradição analítica encabeçada por Frege, Russell, Moore e Wittgenstein. Mas é difícil dar crédito a tal afirmação. Afinal, não estava Platão preocupado em seus diálogos em discutir conceitos como os de justiça, conhecimento e virtude, por exemplo? Não estava Aristóteles preocupado em fornecer uma estrutura de lógica formal para acomodar os enunciados científicos? Claro que há um refinamento da análise, principalmente depois de Russell, mas dizer que isto é uma invenção recente é simplesmente falacioso.

Uma das críticas mais persistentes a tradição analítica na filosofia é que tal procedimento de ‘dissecação’ de conceitos não leva em conta as influências sócio-históricas que estão inclusas em um conceito usado em determinado tempo e comunidade (Edel, 1998). Talvez isto seja verdadeiro para as construções analíticas do atomismo lógico de Russell que tentavam quebrar conceitos em partes irreduzíveis ou ainda também seja verdadeiro para o critério de significação de enunciados do Círculo de Viena, mas é um erro pensar que o termo ‘analítico’ deva ser empregado apenas a tais escolas. Falar em filosofia analítica não é se prender a um uso específico

¹Claro, é difícil imaginar Platão e Aristóteles sem fazerem análise conceitual, mas na Grécia Antiga a separação entre as disciplinas científicas e a filosofia era mais tênue. Aristóteles, por exemplo, além de filósofo, trabalhava com várias disciplinas que hoje são de primeira-ordem, como a biologia, a física e a cosmologia. Posteriormente, na época de Isaac Newton, esta distinção tinha ainda contornos tênues, uma prova disto é que sua mecânica foi publicada em um volume intitulado *Princípios Matemáticos de Filosofia Natural*.

daquele movimento inicial em torno da linguagem *tout court*. Mas podemos notar o uso se referindo, grosso modo, a argumentação mais geral dada com rigor e clareza.

Certamente isto ainda tem relação com a linguagem, já que o uso de conceitos, em parte, não é dissociado da linguagem. Mas o termo ‘analítico’ não se restringe aquele uso da linguagem descritiva, mas também ao uso dado pelo segundo Wittgenstein que gerou o Círculo de Oxford e que dá ênfase à linguagem de caráter ordinário. Neste caso, o uso de conceitos dado pelas comunidades linguísticas é inteiramente relevante na análise. Por outro lado, o filósofo não deveria aceitar apenas o uso *simpliciter* de conceitos pelas diversas comunidades, mas também deveria analisar se este uso de conceitos por tais comunidades comporta pressuposições inconsistentes. Deste modo, o método analítico da filosofia pode trazer benefícios para diversos campos do saber. Contudo, como veremos a seguir, o campo da educação resistiu por muito tempo às contribuições da análise filosófica por está vinculado a outras tradições filosóficas.

Filosofia analítica da educação

A educação é auxiliada por três áreas principais: ciências sociais, psicologia e filosofia. As ciências sociais tentam desvelar as influências que a sociedade traz quando pensamos em escola, ensino e aprendizagem. Neste sentido, ela investiga como o meio social e cultural contribui e altera o proceder da escola. Como as políticas públicas se inserem no contexto escolar e se há melhores opções de absorção destas políticas públicas. Não se pode pensar em ensino como dissociado do meio em que uma escola se encontra. Isto, por sinal, é o traço mais marcante que diferencia a escola de caráter tradicional e a escola de caráter progressista.

A psicologia tem sua parcela de contribuição para a educação através das pesquisas empíricas relacionadas, por exemplo, a atividade cognitiva

das crianças como o trabalho reconhecidamente levado a cabo por Jean Piaget. Certamente aqui, ciências sociais e psicologia podem mutuamente auxiliar-se. Para se trabalhar com o desenvolvimento cognitivo das crianças deve-se levar em conta o contexto social e a época em que elas vivem. Por exemplo, é questionável se os quatro estágios de desenvolvimento defendidos por Piaget se aplicam as crianças atuais que vivem em um contexto com uma demanda informacional bem maior do que a das crianças de quase 100 anos atrás. O *input* informacional dos dias atuais é bem mais torrencial quando comparado ao das crianças da época das pesquisas de Piaget.

A filosofia é a outra área que exerce influência no pensamento educacional. Esta área conhecida como filosofia da educação foi iniciada por John Dewey, um dos filósofos americanos da corrente pragmatista. Dewey exerceu enorme liderança nas escolas de corrente progressista, principalmente pós-guerra fria. Uma de suas idéias era a de que a criança deveria compor seu próprio conhecimento dado suas preferências. Mesmo não sendo tão fácil fazer uma aplicação da filosofia da educação de Dewey de forma integral, ela teve bastante receptividade entre os educadores posteriores e em se tratando de filosofia da educação foram basicamente os trabalhos dele que influenciaram muitos dos importantes educadores brasileiros como Anísio Teixeira que foi seu aluno.

Devido à popularidade do trabalho de Dewey, a filosofia da educação, por ser cunhada com os traços da filosofia pragmatista do início do século XX, basicamente foi desconsiderada na tradição analítica neste período. Esta situação começou a ser revertida na década de 1960 com a influência de Israel Scheffler e ainda mais veementemente com R.S. Peters, dois filósofos analíticos que começaram a usar as ferramentas analíticas na filosofia da educação. Quando Peters foi nomeado para assumir a cátedra de Filosofia da Educação do Instituto de Educação da Universidade de Londres

em 1962 começou a haver um maior interesse pelo que ficaria conhecido por *filosofia analítica da educação*. Os interesses primários de Peters nesta temática versavam sobre a análise do conceito de educação e os princípios éticos, epistêmicos e sociais que permeiam a educação.

Peters acreditava que o diálogo do pensamento educacional com as disciplinas filosóficas como a ética, a filosofia social, a epistemologia e a psicologia filosófica traz benefícios para avaliarmos melhor os conceitos educacionais. As quatro áreas que este diálogo gera para o trabalho do filósofo analítico da educação são:

- (I). Analisar o conceito de educação dialogando com a psicologia filosófica e a filosofia social.
- (II). Fazer aplicações da ética e da filosofia social na educação.
- (III). Avaliar conceitos e pressuposições assumidas por psicólogos da educação sobre os processos educacionais.
- (IV). Avaliar conceitos e pressuposições adotadas no conteúdo e na organização do *curriculum* e do aprendizado (Hirst and White, 1998, p.6).

A área de atuação (I) reivindica justamente aquilo que expressamos anteriormente, a saber, que as três áreas que influenciam a educação podem auxiliar-se mutuamente. Em (II) vemos como aquilo que adotamos na ética (embora também em outras áreas) pode influenciar nosso procedimento na prática educacional. Por exemplo, na questão prática de punir um aluno várias pressuposições éticas são adotadas e devemos desnudar o conceito de *punição* adotado e se ele é coerente. Além disto, parece-se assumir numa prática punitiva que ela leva de alguma forma ao aprendizado. Pune-se o que se considera errado com o intuito de que o aluno não venha mais a errar. Isto pressupõe uma perspectiva filosófica sobre a natureza humana, acreditando-se que a natureza humana pode ser educada. Alguns vão

defender que este é o alvo fundamental da educação. Esta adoção de pressupostos em nossas práticas educacionais faz Moore concluir que a teoria sempre precede qualquer prática educacional:

Toda prática é carregada de teoria e a teoria educacional é logicamente anterior a prática educacional. [...] O que se aplica aos assuntos de sala de aula todos os dias se aplica à postura geral que um professor assume sobre seu trabalho. Se ele deliberadamente permite às crianças a quantidade máxima de liberdade no que elas fazem, ele age de acordo com alguma teoria libertária; se seu ensino é didático e autoritário, isto mais uma vez, segue de uma teoria sobre o modo em que o fim educacional desejado é mais bem alcançado (Moore, 1982, p.6).

Se é verdade que a prática está carregada de teoria, o que se segue é que uma teoria inadequada resultará em práticas educacionais inadequadas e, por fim, produzirá pessoas inadequadamente educadas ou mal-educadas. De outra forma, teorias adequadas e consistentes gerarão práticas educacionais sadias e pessoas e cidadãos bem-educados. Deste modo, a análise dos conceitos usados nas práticas educacionais é de fundamental importância para produzirmos o *desideratum* educacional: o homem educado.

A área (III) nos faz ver como conceitos éticos e epistêmicos devem ser corretamente empregados para termos resultados mais sólidos relativos à psicologia da educação. Piaget, por exemplo, se equivoca no emprego do conceito de ‘conhecimento’ na sua epistemologia genética:

As teorias clássicas do conhecimento foram as primeiras a formular a pergunta “Como é possível o conhecimento?”, que logo se desdobrou numa pluralidade de problemas, referentes à natureza e às condições preliminares

do conhecimento lógico-matemático, do conhecimento experimental de tipo físico, etc. (Piaget, 1973, p.7).

Dado que o conhecimento proposicional é individual é um erro conceitual falar de ‘conhecimento lógico-matemático’ e ‘conhecimento experimental de tipo físico’. Dizer que *S* tem conhecimento proposicional de que *p* é dizer, no mínimo, que *S* tem uma crença verdadeira de que *p*. Não estamos dizendo que estas são condições suficientes para o conhecimento proposicional, mas são, de forma amplamente reconhecida, condições necessárias. Mas ‘crer’ é uma atitude proposicional, um estado psicológico desfrutado por *S* que, por sua vez, poderia ter outras atitudes em relação à *p* como descrever ou suspender o juízo. Mas se a crença de *S* de que *p* é necessária para que possamos atribuir conhecimento proposicional à *S*, então este tipo de conhecimento não pode ser desvinculado do sujeito cognoscente. Se este é o caso, é um erro conceitual afirmar que existe algo como conhecimento lógico-matemático. O que existe são proposições verdadeiras que necessitam ser cridas antes de tudo, para que o conhecimento proposicional possa (acrescidas outras condições necessárias) ser atribuído ao sujeito que tem tal atitude proposicional. Deste modo, se um educando não crer em uma afirmação dada pelo professor de matemática, mesmo que tal afirmação seja verdadeira, o educando não tem conhecimento daquela proposição matemática porque lhe falta uma exigência básica para isto, sua atitude proposicional de crer naquela proposição.

Além da perspectiva de primeira pessoa é desejável que qualifiquemos sobre que tipo de conhecimento estamos falando. Ryle (2009) distingue o ‘saber como’ e o ‘saber que’. O primeiro corresponde ao conhecimento por habilidade, enquanto o segundo ao conhecimento proposicional. Outro tipo é o que Russell chama de conhecimento por

familiaridade. Embora Piaget não faça tal qualificação em seus estudos psicológicos, quando ele afirma que crianças de 4 a 5 anos *sabem* o caminho que vai de casa até a escola e vice-versa, este saber é um saber por familiaridade. Elas tinham familiaridade com aquele caminho (Piaget, 1978, p.11-12). O conhecimento por habilidade é dado, por exemplo, ao dizermos que alguém sabe andar de bicicleta, sabe jogar futebol e sabe falar inglês. Não se está dizendo que se tem conhecimento proposicional, mas que se têm o conhecimento de habilidades específicas para andar de bicicleta, jogar futebol e falar inglês.

O conhecimento proposicional, o que alguns chamam de conhecimento teórico se dá quando um sujeito, por exemplo, diz saber que *Júlio César atravessou o Rubicão*. Claro, seu conhecimento não se dará por meio de experiência direta, mas de testemunho histórico. Ele pensa que as evidências para acreditar que o imperador romano atravessou o rio Rubicão quando conquistou Roma são mais fortes do que o contrário. Assim, o sujeito afirma conhecer esta proposição e, assim, atribuiríamos conhecimento a ele dizendo “*S* sabe que Júlio César atravessou o Rubicão”. Não estamos dizendo que *S* tem conhecimento por familiaridade, afinal, ele nunca viu Júlio César, nem que ele tem conhecimento por habilidade, mas que ele conhece *o conteúdo* desta afirmação.

Estes três tipos de conhecimento têm funções específicas dentro de uma teoria educacional. O conhecimento por familiaridade é um tipo muito usado por professores que ensinam as crianças a reconhecer coisas como a associação entre nomes de cores e as próprias cores representadas por tal nome, mesmo que elas ainda não saibam ler. Elas também são ensinadas a reconhecer figuras de animais. Este é um tipo de conhecimento usado, por exemplo, em jogos de memória, onde devemos reconhecer duas figuras semelhantes e seus respectivos lugares para podermos virar as cartas certas.

O jogo da memória é usado por muitos professores para desenvolver nas crianças o conhecimento por familiaridade².

O conhecimento por habilidade foi muito usado em disciplinas que desapareceram do *currículum* no Brasil, como as relacionadas às técnicas agrícolas e a educação para o lar. Também é o tipo de conhecimento comum às disciplinas de educação física e educação artística. O conhecimento por habilidade é ainda mais evidente nos cursos de formação técnica que minimizam o tempo para o conhecimento teórico ou proposicional e gastam mais tempo ensinando as habilidades específicas aos alunos para desenvolver as exigências de profissões específicas. É um tipo de ensino que cresceu significativamente depois da Revolução Industrial e das práticas tayloristas de produção.

O conhecimento proposicional, embora o mais latente na prática educacional, não tem acompanhado no contexto educacional o desenvolvimento alcançado na epistemologia contemporânea. Traços desta discussão sobre conhecimento proposicional na epistemologia contemporânea serão abordados na próxima seção. O que será suficiente neste momento é ver como este parece ser o tipo de conhecimento que nos diferencia dos animais. Eles podem ter, *mutatis mutandis*, conhecimento por familiaridade e por habilidade, mas é duvidoso que tenham qualquer espécie de conhecimento proposicional. Os animais não analisam conceitos e fazem ponderações e relações lógicas entre proposições.

Por fim, na área (IV) de atuação da filosofia da educação podemos avaliar os conceitos e pressuposições que usamos quando pensamos sobre o

²Como ficará claro na próxima seção, a memória é uma das fontes tradicionais de conhecimento, que é valiosa para nos fornecer conhecimento proposicional. Claro que alguém ao jogar este jogo pode ter conhecimento proposicional quando sua memória é ativada e ele afirma “eu sei que a carta de paridade está no canto superior direito”. Mas o ponto aqui é que crianças muito novas não costumam jogar o jogo assim, mas jogam para fazer o reconhecimento ao se familiarizarem com a figura e a localização das cartas equivalentes.

curriculum. Dewey (1897), por exemplo, defende que os próprios instintos e interesses da criança é que devem ditar o ponto de partida de toda educação. Esta é a gênese da ideia de que o *curriculum* deve ser composto pelos interesses da criança, ou seja, composto pelas verdades que lhes interessam. É duvidoso que isto funcione devidamente sem qualquer qualificação. Certamente o professor deve estar preocupado com os reais interesses da criança, mas isto não implica que a criança deva escolher os conteúdos que irão compor o *curriculum*.

Na verdade, devemos distinguir pelo menos dois sentidos de ‘interesse’. No primeiro sentido, alguém tem interesse por aquilo que está ciente e tem curiosidade. No segundo sentido, alguém tem interesse pelo que pode lhe ser útil, mesmo que ele não esteja ciente disto. Alvin Goldman (1999, p.95 e 350) distingue três sentidos de ‘interesse’. Contudo, suas distinções podem ser reduzidas e acomodadas nestes dois sentidos supracitados. Dewey (1979, p.145-146) reiterou que vários conteúdos pecam por fugir da zona de interesse do aluno, o que faz com que ele se aplique menos aos estudos. Contudo, deve-se salientar que muitos conteúdos do *curriculum* podem ser úteis ao futuro do estudante mesmo que ele não esteja presentemente ciente disto. Estimular o interesse do aluno também no primeiro sentido seria mais questão dos *meios* pedagógicos adequados para prender sua atenção do que os *fins*. Meios pedagógicos adequados podem transformar o conteúdo de interesse não-consciente do aluno no interesse consciente. Se o conteúdo curricular só conseguir alcançar um sentido por vez ou poderá vir a ser inútil, já que no primeiro sentido o aluno não tem uma dimensão do que lhe servirá para compor uma profissão no futuro ou poderá ser inócuo, pois mesmo algo que sirva para o futuro dele, como no segundo sentido, é rejeitado por ele porque os meios pedagógicos utilizados não conseguiram prender sua atenção. Assim, é fundamental que o educador possa acoplar na prática pedagógica os dois

sentidos de 'interesse', começando com o sentido de interesse não-consciente e fazendo com que se torne um interesse consciente do aluno.

Dadas tais questões, o filósofo da educação de tradição analítica deve ter em mente estas quatro áreas de atuação de sua investigação para nortear sua pesquisa. Se sua conceituação refina o uso dos educadores de conceitos-chaves, sua contribuição vai ser sentida por estabelecer uma base conceitual mais sofisticada para que o educador trabalhe. Se for sustentado que toda prática está carregada de teoria, então, como já aludido, a teoria deve ser cuidadosamente pensada e refinada a partir do viés de seu esquema conceitual para que gere práticas educacionais sadias e alcance o *desideratum* educacional: o homem educado.

Epistemologia contemporânea de tradição analítica

Na seção anterior, mencionamos que o conhecimento proposicional ou teórico é o principal tipo de conhecimento da agenda educacional. Contudo, a discussão no contexto educacional sobre conhecimento proposicional não acompanhou os contornos ganhos na epistemologia contemporânea de tradição analítica. Está mais que na hora de recuperarmos o tempo perdido e vermos que contribuições esta discussão pode oferecer através de diretrizes para a educação. Nesta seção, veremos parte dos desdobramentos contemporâneos da epistemologia na discussão sobre conhecimento proposicional para lançarmos diretrizes desta discussão sobre a educação na seção seguinte.

Anteriormente tínhamos notado que crença verdadeira é necessária para o conhecimento e ao longo da história da filosofia, houve muitas tentativas de definir o que é o conhecimento, mais exatamente, o conhecimento sobre proposições. Em que situações e quais condições devem ser satisfeitas para podemos dizer que conhecemos determinada proposição?

Alfred Whitehead disse certa vez que a história da filosofia não passa de uma sucessão de notas de rodapé da obra de Platão. A epistemologia ou teoria do conhecimento é mais uma das disciplinas filosóficas na qual devemos nossa herança às discussões platônicas. Sobre nosso tópico em particular, podemos dizer que Platão nos iluminou com uma pretensa definição de conhecimento proposicional. Como já tinha sido notado por ele, crença verdadeira ainda não nos é suficiente para o conhecimento proposicional.

Claro que, indiscutivelmente, alguém que tenha conhecimento que p , também tem uma crença verdadeira que p , mas o inverso não é necessariamente verdadeiro. Alguém pode ter uma crença verdadeira que não se constitui conhecimento. Suponha que em um jogo de cartas você esconde uma delas em suas costas e pede a seu amigo para que lhe diga que carta você esconde. Ele arrisca - sem base alguma, deve-se deixar claro - dizer que a carta é um sete de copas. Por um lance de pura sorte, era realmente esta carta que você tinha escondido, mas, embora a crença do seu amigo tenha se mostrado verdadeira, ele não tinha conhecimento real de qual carta você escondia. A crença dele é verdadeira por puro acaso ou por mero acidente cognitivo. Assim, algo além de crença verdadeira é exigido para torná-la um caso de conhecimento.

Platão (2005) sugeriu que *justificação*, ou seja, a posse de razões seria aquilo que deveria ser acrescentado à crença verdadeira para torná-la conhecimento. Embora o próprio Platão tenha rejeitado posteriormente a definição de conhecimento como *crença verdadeira justificada* alegando ser circular, esta definição se sustentou firme por quase 2500 anos.

A estrutura desta definição tripartite só veio a ser abalada recentemente quando Edmund Gettier (1963) escreveu um pequeno artigo de apenas três páginas que mudou de uma vez por todas os rumos da epistemologia contemporânea. Através de dois contra-exemplos, ele nos

apontou o problema da definição padrão. O que Gettier mostrou é que os indivíduos dos contra-exemplos preenchem todas as exigências para o conhecimento proposicional, mas eles de fato, não possuem conhecimento. Como dito, existem três aspectos da definição. São eles: (a) crença; (b) verdade; e (c) justificação. Há pouca ou quase nenhuma dúvida de que os aspectos (a) e (b) sejam *necessários* para se ter conhecimento, mas o ponto (c) é motivo de discussão, pois Gettier duvida que ‘justificação’ é o que torna a definição *suficiente*, além de pôr em dúvida se ela é de fato necessária.

Ele formula a definição clássica da seguinte forma:

S sabe que *p*, se e somente se, (i) *p* é verdadeiro

(ii) *S* crê que *p*, e

(iii) *S* está justificado em crer que *p*.

Mesmo preenchendo todas as exigências, alguém pode falhar em ter conhecimento. O motivo é que mesmo alguém tendo justificação, sua crença pode ser verdadeira apenas por acaso, por ter sido, por exemplo, inferida de uma crença falsa. Seguem abaixo os contra-exemplos promovidos por Gettier:

Suponha que Jones e Smith se candidatam para um emprego e que Smith tem forte evidência para a seguinte proposição conjuntiva:

(1) Jones é quem conseguirá o emprego e Jones tem dez moedas em seu bolso.

A evidência que Smith tem para tal proposição é que o presidente da companhia lhe assegurou que Jones seria o contratado e Smith também tinha contado às moedas que Jones possuía no bolso dez minutos antes. A proposição (1), por inferência, implica em outra:

(2) Aquele que conseguirá o emprego tem dez moedas em seu bolso.

Percebendo que (1) implica (2), Smith aceita (2) com base em sua evidência para (1). Assim, Smith tem justificação forte ao crer na proposição (2). Agora imagine que, sem que Smith saiba, será ele quem conseguirá o emprego e, além disto, ele não sabia que também tinha dez moedas no bolso. Assim, a proposição (2) é verdadeira, embora (1), da qual ela é inferida, seja falsa. Neste caso, as três condições são satisfeitas: (i) a proposição (2) é verdadeira; (ii) Smith crê que a proposição (2) é verdadeira e; (iii) Smith está justificado em crer que (2) é verdadeira. Contudo, é claro que Smith *não sabe* que (2) é verdadeira, já que o que a faz verdadeira é o número de moedas no seu bolso, mas ele baseia sua crença na contagem de moedas do bolso de Jones que ele falsamente acredita que será aquele que conseguirá o emprego.

Enquanto o primeiro contra-exemplo é conjuntivo, o segundo contra-exemplo é disjuntivo, ou seja, se um dos disjuntos for verdadeiro, seja qual for o outro disjunto, a proposição será verdadeira:

Suponha que Smith tem forte evidência para dizer que:

(i) Jones possui um Ford.

A evidência que ele tem para isto se baseia no fato de Jones ter lhe dado carona em um Ford e ter garantido que o carro era dele mostrando a nota de compra. Além disto, Smith tem um amigo, o qual ele ignora seu paradeiro. Baseado nisto, ele formula a seguinte proposição disjuntiva:

(ii) Ou Jones possui um Ford ou Brown está em Barcelona.

Smith nota que (ii) é implicado por (i). O caso é que Jones não possui um Ford, ele apenas tinha alugado um, mas por pura coincidência, Brown vive em Barcelona, fato este, desconhecido por Smith. Assim, (ii) é uma crença verdadeira justificada para Smith, mas não é um caso de conhecimento (Gettier, 1963, p.122-123).

Uma das principais lições do problema de Gettier é que mesmo que meus estados internos me permitam estar justificado em crer que *p*, algo externo como meu ambiente pode me fazer falhar em ter conhecimento proposicional. Mesmo que eu reflita sobre as evidências que eu tenho a disposição, algo que está fora do meu controle pode fazer com que minha justificação em crer seja acidental. Esta lição desembocou nos anos 1980 na discussão internalismo/externalismo. Falando vagamente, um internalista em epistemologia é aquele que sustenta que temos algum tipo de acesso interno especial àquilo que justifica nossas crenças, ou seja, alguém apenas por reflexão tem acesso às razões de que ele dispõe para sustentar determinada crença. Porém, depois que Gettier mostrou que justificação internalista não era suficiente para o conhecimento proposicional, algumas explicações de caráter externalista começaram a surgir³. Para o externalista, conhecimento é crença verdadeira *garantida*, onde garantia epistêmica é definida como aquilo que transforma a mera crença verdadeira em conhecimento (Plantinga, 1993a, p.4).

O externalista não apela para o acesso interno, ele dirá que a reflexão não é necessária para que alguém tenha conhecimento, mas basta que as fontes de conhecimento, as quais um indivíduo não necessita estar ciente,

³Pode-se dividir ainda diversos tipos de internalismo e externalismo. Os dois podem variar de quatro modos pelo menos: eles podem ser de justificação ou garantia ou ser forte ou fraco. Não temos espaço aqui para tratar de tais questões e devemos ficar com as definições mais genéricas que já são adequadas para os nossos propósitos. Para as variações, Bergmann (1997) pode ser consultado.

estejam funcionando confiável ou apropriadamente. Entre as fontes de conhecimento tradicionais (também chamadas de processos, mecanismos ou faculdades cognitivas) a que o externalista apela, estão: memória, testemunho e percepção. Alguém pode ter garantia suficiente para o conhecimento ao confiar no testemunho de alguém, bastando para isto que a testemunha tenha garantia, ou seja, quando ela não está mentindo, por exemplo.

Mas em que consiste a garantia epistêmica? Duas das principais abordagens são o confiabilismo de Alvin Goldman e o funcionalismo apropriado de Alvin Plantinga. Na explicação confiabilista:

O status justificacional de uma crença é uma função da confiabilidade do processo ou processos que a causam, onde (como uma primeira aproximação) confiabilidade consiste na tendência de um processo produzir crenças que são verdadeiras, ao invés de falsas (Goldman, 2000, p.345).

Falando vagamente, o confiabilismo é a teoria de que nossas faculdades cognitivas (ou processos cognitivos) devam ter uma produção maximizada de crenças verdadeiras, enquanto tem minimizada a produção de crenças falsas. Assim, crenças formadas por faculdades como a perceptual, a memória e o testemunho devem produzir crenças verdadeiras a maior parte do tempo para que tais processos ou faculdades sejam considerados confiáveis e tenham, assim, garantia em um grau suficiente para produzir conhecimento proposicional. O confiabilismo de Goldman é externalista porque não é necessário que *S* tenha acesso reflexivo àquilo que justifica sua crença. Na visão externalista, alguém pode ter garantia (ou está justificado) em crer que *p* mesmo sem estar ciente daquilo que justifica *p*. Isto porque *p* foi formada por uma faculdade cognitiva confiável da qual *S* não precisa estar ciente.

No funcionalismo apropriado de Plantinga, garantia se dá quando (i) as faculdades cognitivas estiverem funcionando apropriadamente, (ii) num ambiente adequado para seu funcionamento, (iii) almejando a verdade e (iv) que seja alta a probabilidade estatística de que a crença formada neste ambiente seja verdadeira. Além disto, o indivíduo deve sustentar sua crença com um elevado grau de firmeza, ou seja, um grau suficiente para o conhecimento (Plantinga, 1993b, p.46-47). Por exemplo, eu confio mais em minha memória recente do que em minha memória remota. Assim, crenças de hoje de manhã seriam sustentadas por mim mais firmemente do que crenças de 20 anos atrás. O grau de garantia delas varia dependendo do grau de firmeza com que eu as sustento. Assim, na explicação externalista ou de garantia epistêmica de Plantinga, além da confiabilidade das faculdades cognitivas, elas também devem estar funcionando de modo apropriado, ou seja, sem nenhuma disfunção ou dano como condição principal para que produzam crenças que são casos de conhecimento proposicional.

Deste modo, a discussão sobre a definição do conceito de conhecimento proposicional ganhou contornos mais técnicos desde que Gettier mostrou que a definição platônica padrão não funcionava. Era preciso mais do que simplesmente a pura reflexão sobre as razões ou evidências que dispomos para sustentar uma crença qualquer como caso de conhecimento. Para Goldman e Plantinga é preciso que nossas faculdades cognitivas não estejam em desacordo com o ambiente cognitivo, não sofra de alguma disfunção, não esteja passando por uma ilusão de ótica, não tenha uma memória que costuma pregar peças e nem testemunhas que costumam mentir para se dar bem. Só quando tais estados de coisas não se dão é que nossas faculdades cognitivas terão capacidades de nos fornecer uma boa quantidade de crenças verdadeiras com grau de garantia suficiente para o conhecimento proposicional. Dispor de crenças verdadeiras e conhecimento proposicional é certamente algo valioso no contexto educacional e, neste

aspecto, a epistemologia contemporânea poderia contribuir para pensarmos a educação.

A agenda educacional fornecida pela epistemologia contemporânea

Quando o professor tem em mente que o conceito de conhecimento não é unívoco, mas que ao usarmos tal conceito podemos estar falando de três sentidos diferentes, no mínimo, sua aplicação aos alunos pode ser mais eficaz. Já vimos algumas aplicações dos conceitos de conhecimento por familiaridade e de conhecimento por habilidade. Agora, estando cientes de parte da discussão na epistemologia contemporânea pós-Gettier sobre conhecimento proposicional ou teórico e a consequente discussão entre internalistas e externalistas podemos ver mais de perto como isto pode fornecer diretrizes e uma agenda pedagógica para o professor pensar a prática educacional.

O internalista defende que alguém só teria conhecimento proposicional se estivesse em posse de razões em forma de evidências. O sujeito cognoscente deveria ter acesso reflexivo às evidências que suportam sua crença que *p* para possuir conhecimento. A crítica de Gettier a suficiência desta condição para o conhecimento pode ser muito bem acolhida no contexto educacional. Afinal de contas, crianças pequenas não conseguem na maior parte do tempo justificar suas crenças através de evidências e seria contra-intuitivo afirmarmos que crianças muito novas não possuem conhecimento proposicional. Por exemplo, uma criança pode ter conhecimento porque confia no testemunho do seu professor e ela não acredita que deva checar cada afirmação dita em aula. O testemunho do seu professor é suficiente para que ela tenha conhecimento, se tal testemunho for de fato verdadeiro⁴.

⁴Muitos educadores contemporâneos vislumbrados pelos filósofos pós-modernos rejeitam a necessidade da verdade para que possamos ter conhecimento. Contudo, é contra-intuitivo e até, com certa qualificação, mesmo ingênuo pensar que pode haver conhecimento formado

Uma crítica a este procedimento é que isto desencorajaria o pensamento crítico que poderia começar a ser desenvolvido nas crianças. Mas não está claro que não colocar a justificação epistêmica no sentido de posse de razões como *suficiente* ao conhecimento seja incompatível com a formação do pensamento crítico nas crianças. Dois contra argumentos podem ser dados contra isto. Em primeiro lugar, o pensamento crítico é algo a ser desenvolvido e não algo como um pacote acabado. Assim, diríamos que antes que este pensamento crítico venha a amadurecer, as crianças não possuem conhecimento proposicional? Mesmo em adultos, todas as informações devem ser verificadas? E quando não temos perícia técnica para avaliar afirmações como as proposições da física teórica? Será que nós mesmos temos que avaliar todas as proposições científicas para estarmos justificados, pelo menos de uma forma *prima facie*, em sustentá-las? Não parece ser o caso. Claro, poderíamos avaliar o nível de perícia do *expert* que faz as asseverações. Mas até mesmo cientistas confiam em afirmações

por uma crença falsa. Isto é algo muito diferente do que dizer corretamente que nossas atribuições de conhecimento são falíveis. Pois é óbvio que podemos nos enganar em atribuir conhecimento a alguém, mas no fim das contas, o engano na atribuição vai ser justamente porque descobriremos que uma crença que *p* sustentada por *S* é falsa e não verdadeira como pensávamos ao atribuir primeiramente conhecimento proposicional à *S*. Alguém pode, ainda vislumbrado pelas falácias pós-modernas, acreditar que não existe verdade, mas apenas opiniões baseadas em diferentes perspectivas. Mas não existe nenhuma boa razão e nenhum argumento válido e com premissas verdadeiras que levem a conclusão de que tais coisas são mutuamente excludentes. Pelo contrário, as duas coisas podem co-existir. A verdade independe de nossas opiniões pessoais sobre algo. A verdade continua inalterada, mesmo que nossas opiniões mudem. Um exemplo clássico é a idéia medieval de que a Terra era plana e não esférica. A questão é que o formato da Terra é esférico independentemente de nossas mutáveis opiniões sobre ele. É um erro conceitual dizer que a verdade mudou quando o que **mudou foi apenas nossa opinião** sobre determinado fato. Um relativista da verdade pode tentar também se apoiar na tese temporalista sobre proposições. Usando a circunstância de avaliação-tempo um temporalista sobre proposições como David Kaplan diria que uma afirmação como “Está chovendo em Florianópolis” deve ser avaliada como contendo apenas uma proposição em todo tempo e dependendo do momento de avaliação, seu valor de verdade será diferente. Um eternalista sobre proposições dirá que ao mudar a circunstância de avaliação-tempo outra proposição estará sendo expressa, de modo que cada proposição avaliada no tempo t_0 , t_1 , t_2 , ..., t_n terá valor de verdade eterno correspondente ao seu respectivo tempo, já que a afirmação expressa diferentes proposições em diferentes tempos. A tese temporalista peca por não coincidir com nossa intuição de seqüência de tempo que é bem acomodada na tese eternalista (Uchôa, 2010).

baseados em pesquisas de outros que não ele mesmo (Goldman, 1998, p.445). Em segundo lugar, o pensamento crítico é bastante valioso na educação, mas deve ser visto como um *meio* útil para alcançarmos conhecimento e não como um *fim* em si mesmo, nem um fim último a ser alcançado.

O pensamento crítico não deve ser desencorajado, nem também a busca internalista por razões para as crenças, mas deve ser enfatizado que alguém pode satisfazer tais condições e ainda assim não possuir conhecimento. A não suficiência do internalismo para o conhecimento proposicional abre margem para trabalhar a educação também numa perspectiva externalista como forma complementar. O professor pode, por exemplo, tentar detectar as deficiências e qualidades de seus alunos avaliando suas respectivas faculdades cognitivas. Um aluno que tenha memória fraca pode ser trabalhado para potencializar esta faculdade cognitiva e ainda tentar aperfeiçoar outra faculdade que ele tenha como confiável e que funcione apropriadamente, como, por exemplo, a faculdade perceptual.

Isto também pode gerar um meio mais eficaz para a inclusão em um contexto escolar quando pensamos da perspectiva que um aluno que não enxerga pode se utilizar de outras faculdades cognitivas como sua memória, sua percepção tátil e sua percepção introspectiva. O professor pode ser sensível a ponto de desenvolver as potencialidades das faculdades cognitivas de que aquele aluno dispõe. Além disto, na perspectiva externalista, quando falamos de faculdades cognitivas podemos trabalhar melhor o tema da inclusão por colocar todos no mesmo patamar com relação as suas faculdades, pois enquanto alguém possa ter problemas com sua faculdade perceptual visual, pode, no entanto, ter outras faculdades mais desenvolvidas para produzir crenças verdadeiras. De semelhante modo, outro aluno pode enxergar muito bem, mas ter uma memória mais fraca que

não conseguiu potencializá-la, esquecendo facilmente aquilo que aprendeu. Assim, numa perspectiva inclusiva, estes dois alunos estão no mesmo patamar educacional, mas diferem apenas em quais de suas faculdades cognitivas é mais potencializada para produzir mais crenças verdadeiras do que falsas. Parece razoável supor que uma proposta de *curriculum* escolar inclusiva deva levar em conta não apenas a perspectiva multiculturalista, mas também a diversidade de nossas faculdades cognitivas.

Conclui-se de tudo isto que a epistemologia contemporânea dentro da tradição analítica pode dialogar mais de perto com a educação e fornecer ferramentas poderosas para se pensar a educação. Embora a educação só tenha começado a ser pensada no âmbito da filosofia analítica na década de 1960, um corpo grande de filósofos na Grã-Bretanha vem se interessando por esta perspectiva graças a influência de R.S. Peters. Contudo, mesmo dentro desta tradição analítica crescente na educação, pouco foi desenvolvido no Brasil com este viés. Além disto, mesmo na tradição inglesa, quase nada se pensou na educação com o viés da epistemologia contemporânea pós-Gettier. Está mais do que na hora de recuperarmos o tempo perdido e, neste artigo, esperamos ter contribuído com diretrizes para uma agenda que a epistemologia contemporânea pode fornecer para melhorarmos o esquema conceitual da educação e, por conseguinte, nossas práticas pedagógicas para formamos melhores cidadãos.

Referências

- BERGMANN, Michael. Internalism, Externalism and the No-Defeater Condition. *Synthese*, vol. 110, p.399-417, 1997.
- DEWEY, John. My Pedagogic Creed. *School Journal*, vol.54, p.77-80, 1897.
- _____. *Democracia e Educação*: Introdução à Filosofia da Educação. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira, 4ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, [1916], 1979. 416p.

- EDEL, Abraham. Analytic Philosophy of Education at the Crossroads. In: HIRST, Paul and WHITE, Patricia (org.). *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition*, vol. 1, Philosophy and Education. London and New York: Routledge, [1973] 1998, p.39-60.
- GETTIER, Edmund. Is true justified belief knowledge? *Analysis*, vol.23, nº6, p.121-123, 1963.
- GOLDMAN, Alvin. Education and Social Epistemology. In: RORTY, Amélie Oksenberg (org.). *Philosophers on Education: Historical Perspectives*. London/New York: Routledge, 1998, p.437-448.
- _____. What is justified belief? In: SOSA, Ernest e KIM, Jaegwon (org.). *Epistemology: an anthology*. Blackwell Publishers, [1979] 2000, p.340-353.
- _____. *Knowledge in a Social World*. New York: Oxford University Press, 1999, 407p.
- HIRST, Paul and PETERS, R.S. Education and Philosophy. In: HIRST, Paul and WHITE, Patricia (org.). *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition*, vol. 1, Philosophy and Education. London and New York: Routledge, [1970] 1998, p.27-38.
- HIRST, Paul and WHITE, Patricia. The Analytic Tradition and Philosophy of Education: An Historical Perspective. In: HIRST, Paul and WHITE, Patricia (org.). *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition*, vol. 1, Philosophy and Education. London and New York: Routledge, 1998, p.1-12.
- MOORE, T.W. *Philosophy of Education: An Introduction*. London and New York: Routledge, 1982, 66p.
- PIAGET, Jean. *Psicologia e Epistemologia: Por uma Teoria do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1973. 159p.
- _____. *Epistemologia Genética*. Trad. Nathanael Caixeiro. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p.1-64, (Os Pensadores).
- PLANTINGA, Alvin. *Warrant: The current debate*. New York: Oxford University Press, 1993a, 228p.

_____. *Warrant and proper function*. New York: Oxford University Press, 1993b, 243p.

PLATÃO. *Teeteto*. Trad. Adriana Manuela Nogueira e Marcelo Boeri. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

RYLE, Gilbert. *The Concept of Mind*. London and New York: Routledge, [1949] 2009, 314p.

UCHÔA, Bruno Henrique. Porque não ser um relativista sobre atribuições de conhecimento. *Perspectiva Filosófica*, v. 2:30 e 31, 2010, p.91-112.