



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CAMPUS JOÃO DAVID FERREIRA LIMA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA

Luiz Vasconcellos Ferreira Lansky

**CULTIVANDO O CARÁTER INTELECTUAL EM SALA DE AULA: AS VIRTUDES
INTELECTUAIS NA EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

Florianópolis
2022

Luiz Vasconcellos Ferreira Lansky

**CULTIVANDO O CARÁTER INTELECTUAL EM SALA DE AULA: AS VIRTUDES
INTELECTUAIS NA EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Filosofia da Universidade Federal de Santa Catarina
como requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Meyer Luz

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Lansky, Luiz Vasconcellos Ferreira
Cultivando o caráter intelectual em sala de aula : as
virtudes intelectuais na epistemologia da educação / Luiz
Vasconcellos Ferreira Lansky ; orientador, Alexandre Meyer
Luz, 2022.
117 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa
de Pós-Graduação em Filosofia, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Filosofia. 2. Epistemologia. 3. Epistemologia de
virtudes. 4. Educação. 5. Virtudes intelectuais. I. Luz,
Alexandre Meyer. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Filosofia. III. Título.

Luiz Vasconcellos Ferreira Lansky

Cultivando o caráter intelectual em sala de aula: as virtudes intelectuais na epistemologia
da educação

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 12 de setembro de 2022, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Helder Lima Gusso, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Janyne Sattler, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Jerzy André Brzozowski, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. José Leonardo Annunziato Ruivo, Dr.
Universidade Estadual do Maranhão

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Alexandre Meyer Luz, Dr.
Orientador

Florianópolis, 2022

*Aos meus pais, Luiz e Leine;
à Laís, minha irmã.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Luiz e Leine, pelo apoio emocional e material durante toda a minha formação, o que abarca muito mais do que apenas aquilo que aprendi em instituições formais de ensino. Sou muito grato por vocês terem feito tudo o que era possível para que eu pudesse estudar e perseguir os meus sonhos. Agradeço à minha irmã, Laís, que sabe que mesmo longe geograficamente, estamos sempre perto, porque o amor aproxima. Agradeço também aos meus outros familiares que de alguma forma contribuíram para que eu pudesse ver mais longe. Agradeço à Alaska, a representante canina da família, cuja presença foi um alento em momentos difíceis. Eu amo vocês.

Agradeço aos amigos queridos que a vida me trouxe, a todos aqueles que estiveram do meu lado nos momentos de alegria e de festa, mas que também estavam presentes quando precisei de apoio. Vocês sabem quem são.

Agradeço à universidade pública, que mudou a minha vida. Agradeço ao Alexandre, meu orientador, e também a todos os professores que, na luta diária do magistério, serviram para mim de modelos nos quais me inspirei durante toda a caminhada universitária.

“Ocupo muito de mim com o meu desconhecer”

Manoel de Barros (2016, p. 21)

RESUMO

Nas últimas décadas, a epistemologia de virtudes tem se estabelecido como uma das principais vertentes da epistemologia contemporânea. Os principais conceitos a serem analisados na epistemologia de virtudes são aqueles referentes às excelências cognitivas exibidas por um bom agente conhecedor – o que nós chamamos de “virtudes intelectuais”. Embora estes conceitos mereçam ser explorados por si mesmos dentro da epistemologia, eles podem também ser valiosos em outras áreas. Mais recentemente, alguns teóricos das virtudes começaram a explorar as relações entre os conceitos de virtude e a teoria educacional, propondo a ideia de que um dos objetivos epistêmicos da educação é o de cultivar as virtudes intelectuais dos estudantes. O presente trabalho explora essa proposta. Em primeiro lugar, são discutidas as duas principais caracterizações do conceito de “virtude intelectual”: o confiabilismo de virtudes e o responsabilismo de virtudes, juntamente com uma discussão a respeito da adoção do *responsabilismo* como pano de fundo teórico para o restante do trabalho. A discussão então se volta para duas teorias distintas a respeito dos fins epistêmicos da educação – uma que se foca na aquisição de crenças verdadeiras ou de conhecimento, e outra interessada na obtenção de entendimento. Em seguida, a “*abordagem de virtudes*” é discutida no contexto dos fins epistêmicos da educação, em conjunto com alguns de seus possíveis benefícios e algumas das estratégias pedagógicas que têm sido propostas como meios de educar para virtudes intelectuais. Após isso, discute-se a importância de educar para virtudes particulares, sendo estas a “abertura intelectual” [“*open-mindedness*”], a “humildade intelectual”, a “inquisitividade” [“*inquisitiveness*”] e a “virtude testemunhal”. No último capítulo, considera-se uma possível objeção à abordagem de virtudes intelectuais na educação, advinda de uma tese conhecida como “situacionismo epistêmico”. O mote principal do situacionismo epistêmico é a ideia de que o nosso comportamento intelectual é melhor explicado por fatores das situações nas quais nos encontramos do que por traços de caráter robustos (como as virtudes). A discussão mostra, no entanto, que o situacionismo não é tão ameaçador quanto aparenta ser à primeira vista, e que poderíamos, inclusive, utilizar do que aprendemos com os situacionistas para aprimorar nossas tentativas de educar para virtudes intelectuais.

Palavras-chave: epistemologia; epistemologia de virtudes; educação; virtudes intelectuais.

ABSTRACT

In the last few decades, virtue epistemology has established itself as one of the main branches of contemporary epistemology. The main concepts to be analyzed in virtue epistemology are those that refer to the cognitive excellences exhibited by a good thinker – what we call “intellectual virtues”. Although those concepts are worthy of epistemological exploration in their own right, they can also be valuable in other domains. In recent years, some virtue theorists have started to explore the relationship between virtue concepts and educational theory, proposing that one of the epistemic aims of education is to cultivate students’ intellectual virtues. The present work explores that proposal. First, the two main characterizations of the concept of “intellectual virtue” are discussed: virtue reliabilism and virtue responsibilism, along with a discussion about the adoption of *responsibilism* as our theoretical framework. The discussion then turns to two different theories regarding the epistemic aims of education – one focused on the acquisition of true belief or knowledge and the other interested in the attainment of understanding. Then, the “*intellectual virtues account*” is discussed in the context of the epistemic aims of education, in addition to some of the benefits we could derive from it and some pedagogical strategies that have been proposed as a means to educate for intellectual virtues. After that, the importance of educating for particular virtues is addressed, these being “open-mindedness”, “intellectual humility”, “inquisitiveness” and “testimonial virtue”. The last chapter addresses a possible objection to the intellectual virtues account in education, derived from a thesis known as “epistemic situationism”. The central theme of epistemic situationism is the idea that our intellectual behavior is better explained by factors of the situations we find ourselves in than by robust character traits (such as intellectual virtues). The discussion shows, however, that epistemic situationism is not as threatening as it appears to be and that we could use what we have learned from the situationists to improve our attempts to educate for intellectual virtues.

Keywords: epistemology; virtue epistemology; education; intellectual virtues.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: EPISTEMOLOGIA E EDUCAÇÃO.....	11
1. CAPÍTULO UM – O CONCEITO DE VIRTUDE INTELECTUAL.....	15
1.1. <i>Confiabilismo.....</i>	<i>17</i>
1.2. <i>Responsabilismo.....</i>	<i>18</i>
1.3. <i>Jason Baehr e as quatro dimensões de uma virtude intelectual responsabilista.....</i>	<i>21</i>
2. CAPÍTULO DOIS – DUAS TEORIAS TRADICIONAIS NA EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO: O PAPEL DAS VIRTUDES.....	25
2.1. <i>A questão acerca dos fins epistêmicos da educação: três vias de resposta.....</i>	<i>25</i>
2.2. <i>O caso do veritismo.....</i>	<i>26</i>
2.3. <i>Educando para o entendimento.....</i>	<i>30</i>
3. CAPÍTULO TRÊS – A ABORDAGEM DE VIRTUDES E AS VIRTUDES COMO FINS.....	37
3.1. <i>Algumas razões em favor da abordagem de virtudes.....</i>	<i>38</i>
3.2. <i>Porque educar para virtudes? O caso em favor da Pólis.....</i>	<i>40</i>
3.3. <i>Como educar para virtudes? As estratégias pedagógicas.....</i>	<i>44</i>
3.3.1. <i>A inspiração aristotélica.....</i>	<i>45</i>
3.3.2. <i>As estratégias contemporâneas.....</i>	<i>46</i>
3.3.2.1. <i>A instrução direta.....</i>	<i>47</i>
3.3.2.2. <i>A exposição a exemplares de virtudes.....</i>	<i>52</i>
3.3.2.3. <i>A prática de comportamentos virtuosos.....</i>	<i>56</i>
4. CAPÍTULO QUATRO – CULTIVANDO VIRTUDES PARTICULARES.....	59
4.1. <i>A abertura intelectual e o entendimento.....</i>	<i>59</i>
4.2. <i>Humildade intelectual ou confiança adequada?.....</i>	<i>64</i>
4.3. <i>Inquisitividade.....</i>	<i>74</i>
4.4. <i>A virtude testemunhal e a dependência inteligente.....</i>	<i>82</i>
5. CAPÍTULO CINCO – O SITUACIONISMO EPISTÊMICO E A CRIAÇÃO DE AMBIENTES FAVORÁVEIS AO CULTIVO DAS VIRTUDES.....	90
5.1. <i>O que é o situacionismo?.....</i>	<i>90</i>
5.2. <i>A raridade das virtudes e o impacto sobre o projeto de educar para virtudes.....</i>	<i>93</i>
5.3. <i>Três linhas de defesa da abordagem de virtudes contra o situacionista.....</i>	<i>98</i>
5.4. <i>Steven Porter e a terapia intelectual.....</i>	<i>105</i>
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108

REFERÊNCIAS.....	110
-------------------------	------------

INTRODUÇÃO: EPISTEMOLOGIA E EDUCAÇÃO

Este é um trabalho de *epistemologia*. Isso significa que os temas e a literatura a serem explorados ao longo do texto dizem respeito aos desenvolvimentos recentes da epistemologia enquanto área de investigação filosófica. Todavia, as discussões a serem conduzidas aqui também visam mostrar de que maneira alguns desenvolvimentos teóricos nesse campo da filosofia podem contribuir para o avanço do pensamento em educação. De fato, como veremos ao longo do trabalho, existem muitos pontos de contato entre a disciplina filosófica que chamamos de “epistemologia” e o processo de educar. Muitos dos conceitos usados em discussões pedagógicas são conceitos caros à epistemologia – sendo o “conhecimento” o mais óbvio deles. Trata-se, portanto, de um trabalho que se propõe a mostrar de que maneira a literatura epistemológica contemporânea pode ser útil para pensarmos alguns temas em educação – particularmente o tema do desenvolvimento do *caráter intelectual* de uma pessoa. Mas antes de explorarmos essas ligações entre epistemologia e educação, cabe respondermos à pergunta: o que é epistemologia?

Toda pessoa que já teve contato com a filosofia acadêmica reconhece que tentativas de definição de suas subáreas são, por si só, empreendimentos filosóficos. No entanto, podemos adotar, aqui, uma noção ampla a respeito da disciplina da qual estamos tratando, sem precisarmos nos engajar em uma discussão aprofundada sobre o que é “epistemologia”: trata-se, *grosso modo*, da disciplina filosófica que estuda o conhecimento e outras noções afins. Dentre as questões epistemológicas típicas, estão, por exemplo: “o que é o conhecimento?”, “o que significa ‘entender’ algo?”, “o que significa ser racional?”, “o que queremos dizer quando dizemos que alguém possui um bom caráter intelectual?”, “que tipo de influência o meio social exerce sobre nossas atribuições de conhecimento?”, etc. Sendo assim, dada essa concepção da epistemologia, de que maneira o estudo desta área da filosofia pode ser útil à educação? Uma possível resposta é esta: a epistemologia pode organizar discussões que fazem parte do discurso pedagógico, jogando luz sobre alguns dos seus termos. Vejamos um exemplo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 2019) estabelece, para o caso do Ensino Médio, que este tenha como uma de suas finalidades “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da *autonomia intelectual* e do *pensamento crítico*” (Cap. II, Seção IV, Art. 35, grifo meu). Ora, sem um conceito adequado de “autonomia intelectual” e de “pensamento crítico”, torna-se difícil ter em mente o que de fato constitui esses objetivos educacionais – não sabemos com

precisão ao que estes termos se referem. Nesse sentido, a epistemologia pode nos fornecer conceitualizações mais precisas a respeito destes fins educacionais, o que parece ser importante para que consigamos atingi-los. Não está em jogo aqui, contudo, a discussão sobre se os fins elencados por esta LDB são de fato defensáveis: o ponto é que a epistemologia nos ajuda a jogar luz sobre o que significam tais termos que, por vezes, são enunciados de forma vaga em documentos desse tipo¹. Por exemplo: o que significa, exatamente, ser “intelectualmente autônomo”? A autonomia exige que nós formemos nossas crenças sobre o mundo somente com base em nossas experiências pessoais e sem depender do que nos dizem terceiros? Deixo de ser autônomo quando adoto uma opinião inteiramente baseada no que me disse uma outra pessoa – por exemplo, meu professor? Note que se tratam de questões importantes para uma educação que pretenda formar sujeitos “intelectualmente autônomos”, mas que são também questões profundamente ligadas à epistemologia². Do mesmo modo, talvez o que documentos como a LDB queiram dizer com “pensamento crítico” seja justamente aquilo que discutimos com maior profundidade neste trabalho; talvez a intenção ali seja a de abarcar um aspecto importante de nossas vidas intelectuais, a saber, o desenvolvimento de hábitos de pensamento que nos tornam bons agentes conhecedores, que nos tornam pessoas “críticas”. A epistemologia, enquanto disciplina filosófica preocupada com descrições precisas de termos relacionados à nossa vida intelectual³, possui as ferramentas necessárias para jogar luz a esses conceitos pedagógicos. Se estes conceitos se propõem a descrever objetivos educacionais importantes e que sejam factíveis, é preciso que os exploremos mais detalhadamente. Sem termos uma ideia precisa do que significa ser “intelectualmente autônomo”, como podemos esperar que os nossos estudantes passem a sê-lo? E mais: como podemos pensar em estratégias pedagógicas para atingir um fim que não sabemos exatamente qual é? Nesse sentido, a epistemologia tem muito a contribuir.

Feito este preâmbulo, é preciso mencionar que este trabalho, contudo, lida com um tipo específico de abordagem epistemológica: trata-se de uma subárea da epistemologia contemporânea que chamamos de *epistemologia de virtudes*. Grosso modo, a epistemologia de virtudes lida com aquelas características de um ser humano, chamadas de “virtudes

¹ Agradeço ao José Leonardo A. Ruivo que, em um comentário a uma versão anterior do texto, me sugeriu a citação à LDB.

² Sobre autonomia intelectual, veja a discussão sobre a “virtude testemunhal” neste trabalho (capítulo 4, seção 4.4.).

³ O termo “vida intelectual” pode soar como algo distante da maioria das pessoas, algo reservado a um seletivo grupo de estudiosos a quem é permitido gozar de uma vida intelectual. Não é nesse sentido que utilizo essa terminologia aqui: “vida intelectual” se refere simplesmente a todos os aspectos da nossa vida que envolvam operações intelectuais ou cognitivas, como adquirir conhecimento, trocar informações, entender explicações, desenvolver habilidades intelectuais, participar de processos de decisão democráticos, etc.

intelectuais”, que o tornam um melhor agente epistêmico. As virtudes, portanto, podem ser vistas como excelências cognitivas manifestadas por um sujeito no seu fazer intelectual. Em uma abordagem mais restrita – que chamamos de *responsabilismo*⁴, capitaneada por Linda Zagzebski (1996) – as virtudes são caracterizadas como traços do *caráter* de um agente, e possuem a característica de serem cultiváveis. Dentro dessa perspectiva, temos como exemplos de virtudes a *coragem intelectual*, a *tenacidade intelectual* e a *humildade intelectual*. Como veremos adiante em mais detalhes, é essa ideia de “virtude intelectual” que teremos em mente ao longo do trabalho.

Pois bem, mas de que modo exatamente essa vertente da epistemologia contemporânea se relaciona com a educação? Bem, o ponto é que, dentro da epistemologia da educação – outra subárea da epistemologia contemporânea –, alguns teóricos passaram a aplicar conceitos trazidos da epistemologia de virtudes para pensar tópicos ligados à educação⁵, o que posteriormente levou a uma proposta pedagógica voltada para o cultivo de virtudes intelectuais nos estudantes. Nesse campo, temos como principal defensor da abordagem pedagógica de virtudes o teórico Jason Baehr (2013; 2015a; 2015b; 2016a; 2016b; 2017a, 2017b). Baehr propõe, *grosso modo*, que o objetivo *epistêmico* fundamental da educação é aquele de desenvolver virtudes intelectuais nos estudantes⁶. O autor inclusive ajudou a fundar uma escola pública centrada nesse tipo de pedagogia⁷.

Sendo assim, o trabalho se estrutura da seguinte forma. No capítulo 1, serão discutidos dois conceitos de virtude intelectual, dando ênfase à ideia de que o conceito de virtude a ser adotado no restante do trabalho é aquele ligado ao *responsabilismo*. O capítulo 2 discute duas teorias tradicionais na epistemologia da educação: a primeira é aquela que estipula que o fim epistêmico da educação é o de possibilitar ao estudante adquirir *crenças verdadeiras* ou *conhecimento*; a segunda, por sua vez, diz respeito à ideia de que a educação tem como objetivo epistêmico o de fazer com que os estudantes adquiram *entendimento*. No capítulo 3,

⁴ O “*responsabilismo* de virtudes” se opõe ao “*confiabilismo* de virtudes”, que é uma outra forma de entender o conceito de virtude intelectual. Trataremos dessa divisão (*confiabilismo* vs *responsabilismo*) no capítulo 1.

⁵ Exemplos disso são Macallister (2012), Pritchard (2013) e Baehr (2013). Veja também Tanesini (2016).

⁶ No entanto, a educação possui também outros fins, é claro – fins políticos e sociais, por exemplo. Além disso, vale notar que discussões mais amplas em pedagogia oferecem muito mais do que apenas uma proposta metodológica no que diz respeito ao cultivo do intelecto de um estudante. O presente trabalho, no entanto, possui um recorte específico: por questões de escopo, nos limitaremos a uma discussão a respeito dos possíveis fins *epistêmicos* da educação – isto é, a respeito de objetivos educacionais que envolvem noções epistemológicas como “conhecimento”, “entendimento”, “verdade”, “virtude intelectual”, “pensamento crítico”, etc., embora se discuta também, brevemente, alguns possíveis efeitos sociais positivos de uma educação para virtudes intelectuais. É por esse motivo que a introdução se inicia dando ênfase na ideia de que o trabalho é uma contribuição da *epistemologia* a alguns aspectos do pensamento em educação, e não exatamente um trabalho em pedagogia (que teria, presumivelmente, de ser muito mais amplo e abarcar outras dimensões da educação que não apenas àquela ligada ao desenvolvimento do intelecto de um indivíduo).

⁷ Para mais informações, acesse: <https://www.academylongbeach.org/about-us>

discute-se propriamente a *abordagem pedagógica de virtudes intelectuais* – que, novamente, estipula que o objetivo epistêmico da educação é aquele de cultivar, aprimorar ou desenvolver o *caráter intelectual* dos educandos. Por sua vez, o capítulo 4 explora alguns conceitos de virtudes particulares a serem cultivadas, sendo elas a abertura intelectual [“*open-mindedness*”], a humildade intelectual, a inquisitividade [“*inquisitiveness*”] e a virtude testemunhal. Por fim, o capítulo 5 examina uma possibilidade de objeção à educação para virtudes intelectuais, baseada na ideia de que o nosso comportamento intelectual é muito melhor explicado por fatores das situações nas quais nos encontramos do que por traços de caráter: trata-se de uma tese conhecida como *situacionismo epistêmico*. Veremos que não apenas é possível escapar à ameaça situacionista, mas que podemos também utilizar das evidências trazidas pelo situacionismo a nosso favor, no sentido de *aprimorar* a proposta de educar para virtudes intelectuais – sobretudo através da criação de *ambientes e situações favoráveis* ao cultivo das virtudes.

1. CAPÍTULO UM – O CONCEITO DE VIRTUDE INTELECTUAL

Em 1963, o filósofo Edmund Gettier desafiou uma concepção específica do termo “conhecimento”, influenciando muito do que viria a ser produzido posteriormente em epistemologia. Trata-se da ideia de que o conhecimento poderia ser analisado ou subdividido em três componentes: *crença*, *verdade* e *justificação*⁸. Nessa concepção, a posse destes três elementos seria *suficiente* para o conhecimento. Se o sujeito possui uma crença (de que está chovendo, por exemplo), se esta crença é verdadeira (i.e., se *de facto* está chovendo) e se o sujeito possui uma boa justificação para tal crença (por exemplo, o sujeito *viu* pela janela que está chovendo), então isto seria *suficiente* para que ele possua conhecimento ou que ele *saiba* que está chovendo. No entanto, Gettier mostrou que há casos em que o sujeito possui uma crença que é verdadeira e bem justificada, mas nos quais nossas intuições não nos permitem dizer que o sujeito possui conhecimento. Para ilustrar: imagine que você está caminhando por uma praia e vê algo que aparenta ser uma pessoa no cais; com base nisso, você forma a crença de que (C1) “aquilo ali no cais é uma pessoa”. Você então infere que (C2) “há uma pessoa no cais” e passa a acreditar justificadamente nisso. No entanto, sem que você soubesse, a administração da praia havia colocado um boneco de cera hiper-realista naquele local (tão realista que ninguém poderia dizer, a olho nu e à distância, que se trata de um boneco). Aquilo que você havia visto não era uma pessoa, afinal. Contudo, há uma mulher sentada logo atrás de um enorme vaso de planta, no mesmo cais, e que você não havia visto – e, portanto, a sua crença de que “há uma pessoa no cais” (C2) acaba sendo verdadeira e justificada⁹, mas você acertou por sorte. Você só acertou porque havia uma mulher escondida atrás do vaso de planta, mas que você não viu. Você, intuitivamente, não possui conhecimento nesse caso e, portanto, você não *sabe* que há uma pessoa no cais.

A partir da problemática trazida por Gettier, muitos filósofos tentaram prover soluções ao problema, propondo análises do conhecimento que incluíam um quarto elemento, mas sem sucesso¹⁰. Muito do que se produziu na epistemologia contemporânea pós-Gettier visava justamente lidar com o problema colocado por aquele filósofo; no entanto, para além disso, as discussões em epistemologia se concentravam em oferecer respostas ao ceticismo, discutir

⁸ Também conhecida como “análise tripartite” do conhecimento.

⁹ Perceba que, presumivelmente, a crença “há uma pessoa no cais” é também justificada porque adveio da crença *justificada* de que “aquilo ali no cais é uma pessoa”. Veja: “[...] para qualquer proposição P, se S está justificado em crer que P, e P implica Q, e S deduz Q a partir de P e acredita em Q como um resultado dessa dedução, então S está justificado em acreditar que Q” (GETTIER, 1963).

¹⁰ Para uma introdução à análise tripartite do conhecimento e uma apresentação do problema de Gettier e seus desdobramentos, veja Feldman (2003, caps. 2 e 3).

modelos internalistas e externalistas a respeito da justificação e fazer avançar o debate entre fundacionistas e coerentistas (BATTALY, 2008, p. 639). Até que, em 1980, o filósofo Ernest Sosa publicaria o célebre artigo “*The Raft and The Pyramid: Coherence versus Foundations in the Theory of Knowledge*”, introduzindo a noção de “virtude intelectual” na epistemologia contemporânea e fundando uma nova área de exploração filosófica.

A principal novidade teórica da epistemologia de virtudes fora aquela de mudar o foco da avaliação em epistemologia. Se antes os epistemólogos se focavam em avaliar *crenças* e tomá-las como o objeto primário de avaliação epistêmica – sobretudo analisando conceitos como conhecimento e justificação na tentativa de responder a Gettier –, com a epistemologia de virtudes o foco de avaliação passou a ser o *agente epistêmico*, e os conceitos de *virtude* e *vício* intelectuais se tornaram os principais conceitos a serem analisados (BATTALY, 2008, p. 640). Veja:

[...] a epistemologia de virtudes toma as virtudes e vícios intelectuais – tipos de avaliação de um agente – como sendo mais fundamentais que justificação, conhecimento ou qualquer outro tipo de avaliação de uma crença; enquanto que a epistemologia focada na crença [*belief-based epistemology*] toma a justificação e o conhecimento – tipos de avaliação de crença – como sendo mais fundamentais do que as virtudes e vícios intelectuais ou qualquer outro tipo de avaliação de um agente (BATTALY, 2008, p. 640).

Como veremos adiante, a partir daí a epistemologia de virtudes se dividiu em duas subvertentes: o *confiabilismo* de virtudes, representado pelo próprio Sosa (1980, 1991, 2007, 2011, 2015a) e por John Greco (2010) e o *responsabilismo* de virtudes, representado sobretudo por Linda Zagzebski (1996), mas também por filósofos como Jason Baehr (2011)¹¹. Embora ambos os lados assumam que virtudes intelectuais sejam excelências cognitivas manifestadas por um agente, ambos possuem concepções distintas a respeito do que seja uma virtude intelectual (BATTALY, 2008, p. 644; 2019b, p. 2). No que se segue, portanto, veremos em linhas gerais os dois conceitos de virtude que têm dividido o campo nas últimas décadas. Ao final, trataremos do modelo quadridimensional das virtudes intelectuais, proposto por Jason Baehr (2016c), de modo a fixar de maneira útil o conceito de virtude intelectual que teremos em mente ao longo do trabalho.

¹¹ Para uma introdução a essa divisão no campo da epistemologia de virtudes, veja Axtell (1997). Digno de nota é o fato de que, apesar de bastante influente, a distinção rígida entre responsabilismo e confiabilismo é por vezes questionada (veja Sosa, 2015b, p. 62).

1.1. Confiabilismo

Do ponto de vista teórico, o confiabilismo de virtudes é o sucessor direto do confiabilismo de processo [*process-reliabilism*] (BATTALY, 2008, p. 645), que foi desenvolvido inicialmente como uma teoria da justificação epistêmica. O mote principal do confiabilismo de processo, de acordo com um de seus principais proponentes, Alvin Goldman, é a ideia de que “o *status* justificacional de uma crença é dado em função da *confiabilidade* do processo ou processos que o causaram, onde [...] a confiabilidade consiste na tendência de um processo a produzir crenças que são verdadeiras em vez de falsas” (GOLDMAN, 1979, p. 10, grifo meu)¹². Por sua vez, o confiabilismo *de virtudes* surge como uma tentativa de Ernest Sosa de responder a alguns dos problemas que atingiam o confiabilismo de processo¹³, criando uma teoria das virtudes fortemente ligada à ideia de confiabilidade:

Vamos definir uma virtude intelectual ou faculdade como uma competência em virtude da qual um sujeito irá majoritariamente atingir a verdade e evitar o erro em um certo campo de proposições F, quando em certas condições C. O sujeito S acredita na proposição P no tempo t a partir de [*out of*] uma virtude intelectual somente se há um campo de proposições F, e há condições C, tais que: (a) P pertence a F [*P is in F*]; (b) S está em C no que diz respeito a P; e (c) S estaria muito provavelmente certo se S acreditasse em uma proposição X no campo F quando em condições C no que diz respeito a X (SOSA, 1991, p. 138)¹⁴.

Mas qual é exatamente a natureza das virtudes confiabilistas? Bem, de acordo com Heather Battaly, para os confiabilistas as virtudes intelectuais “[...] podem ser faculdades, capacidades [*skills*], competências, habilidades, ou mesmo traços de caráter”, desde que estes últimos sejam confiáveis (BATTALY, 2019a, p. 116). Embora de início os confiabilistas tenham enfatizado sobretudo a ideia de virtudes intelectuais enquanto capacidades naturais ou inatas (como a visão e a memória) (e.g., Sosa, 1991), mais recentemente estes autores passaram a usar um vocabulário mais ligado à ideia de competências e habilidades (e.g., Sosa, 2007; Greco, 2010) e passaram também a discutir o papel dos traços de caráter em uma

¹² Para mais detalhes em torno da epistemologia goldmaniana, veja Luz (2013, cap. 6).

¹³ Veja Sosa (1991, caps. 8 e 16).

¹⁴ No original: “Let us define an intellectual virtue or faculty as a competence in virtue of which one would mostly attain the truth and avoid error in a certain field of propositions F, when in certain conditions C. Subject S believes proposition P at time t out of intellectual virtue only if there is a field of propositions F, and there are conditions C, such that: (a) P is in F; (b) S is in C with respect to P; and (c) S would most likely be right if S believed a proposition X in field F when in conditions C with respect to X” (SOSA, 1991, p. 138).

epistemologia de virtudes confiabilista (e.g. Greco, 2010, p. 10; Sosa, 2015a, cap. 2)¹⁵. Em suma, como diz Battaly:

[...] confiabilistas defendem que virtudes *epistêmicas* são qualidades estáveis que permitem que nós performemos bem nossas funções epistêmicas, ou [que permitem] produzir boas consequências epistêmicas, como crenças verdadeiras. Essas qualidades podem ser faculdades inatas [*hard-wired*], capacidades adquiridas [*acquired skills*] ou mesmo traços de caráter (BATTALY, 2016a, p. 101).

Segundo Battaly (2016a, pp. 101-3), há cinco características principais do confiabilismo de virtudes que nos permitem diferenciá-lo do responsabilismo. Em primeiro lugar, está o fato de que virtudes intelectuais podem ser faculdades naturais ou inatas [*“hard-wired”*] e, portanto, não precisam necessariamente ser qualidades que nós adquirimos *a posteriori* (Ibid., p. 101); em segundo lugar, confiabilistas defendem que nós não precisamos ser responsáveis nem pela posse de uma virtude intelectual, nem por sua operação: há virtudes e vícios intelectuais em relação aos quais nós não somos responsáveis (nem por tê-los, nem por desempenhá-los) (Ibid., p. 102); em terceiro lugar, os confiabilistas defendem que virtudes intelectuais podem ser características sub-pessoais de um indivíduo – isto é, elas não precisam necessariamente ser *pessoais*, no sentido de apontar para algum elemento do caráter de quem as possui: virtudes podem ser, portanto, *sub-pessoais*, no sentido de que elas podem não nos dizer nada a respeito do caráter, das motivações ou dos valores do possuidor (i.e., *pelo menos algumas delas* são apenas faculdades inatas ou naturais, como a visão) (Ibid., p. 102); a quarta característica do confiabilismo de virtudes, segundo Battaly, é a de que as virtudes requerem confiabilidade, isto é, as virtudes devem ser disposições que nos façam atingir a verdade e evitar o erro em condições normais (Ibid., p. 103); por fim, a quinta característica do confiabilismo é o fato de que os confiabilistas adotam uma concepção instrumentalista do valor das virtudes: “Virtudes epistêmicas [...] são valiosas por que elas consistentemente nos dão crenças verdadeiras, que são fundamentalmente valiosas. [...] Em outras palavras, o valor das virtudes e vícios vem do valor daquilo que eles nos trazem [*of what they get us*]” (BATTALY, 2016a, p. 103).

1.2. Responsabilismo

¹⁵ Veja ainda o debate entre Ernest Sosa (2015b) e Jason Bachr (2015c).

Se o confiabilismo de virtudes é uma teoria mais abrangente, que permite que faculdades naturais ou inatas sejam virtudes (como a visão, por exemplo), o *responsabilismo* de virtudes, por sua vez, é mais restritivo. Teóricos responsabilistas concebem as virtudes intelectuais apenas como traços de caráter estáveis, sobre os quais temos controle e que nós podemos adquirir e cultivar. Nós somos ao menos parcialmente responsáveis por tais traços (BATTALY, 2016a, p. 103). Exemplos de traços desse tipo são a abertura intelectual, a coragem intelectual e a humildade intelectual. De acordo com Linda Zagzebski:

Uma virtude, portanto, pode ser definida como uma excelência adquirida por uma pessoa e que é profunda e duradoura, envolvendo uma motivação característica a produzir um certo fim desejável e [envolvendo] sucesso confiável em realizar tal fim¹⁶ (ZAGZEBSKI, 1996, p. 137)¹⁷.

Como ficará mais claro ao longo do trabalho – sobretudo quando discutirmos estratégias pedagógicas específicas –, o tipo de virtude que temos em mente quando falamos a respeito de uma educação para virtudes é aquele associado ao *responsabilismo*, sobretudo por conta da ideia de que as virtudes são traços de caráter que podem ser *adquiridos* e *cultivados*. Mas antes: quais são as características principais das virtudes responsabilistas? Bem, de acordo com Battaly (2016a, pp. 103-6), assim como no caso dos confiabilistas, nós podemos identificar cinco elementos principais das teorias responsabilistas.

Em primeiro lugar, as virtudes intelectuais responsabilistas não podem ser identificadas com faculdades naturais ou inatas [*“hard-wired”*], elas têm de ser disposições *adquiridas* por uma pessoa, pelas quais a pessoa pode ser louvada (ou censurada, no caso de um vício) (BATTALY, 2016a, p. 103; 2019a, p. 118). De acordo com Zagzebski:

[...] a distinção entre o natural e o adquirido é um pouco vaga, uma vez que mesmo qualidades naturais podem frequentemente ser aprimoradas com treinamento e prática, mas há uma motivação filosófica importante para chamarmos atenção para a categoria da *excelência adquirida*, que é o interesse em nos focarmos naquelas excelências pelas quais nós somos responsáveis (ZAGZEBSKI, 1996, p. 103, grifo meu).

¹⁶ No original: “A virtue, then, can be defined as a deep enduring acquired excellence of a person, involving a characteristic motivation to produce certain desired end and reliable success in bringing about that end” (ZAGZEBSKI, 1996, p. 137).

¹⁷ Na teoria de Zagzebski, as virtudes possuem um elemento motivacional e um elemento de sucesso (confiabilidade). Para possuir uma virtude, o agente deve possuir não apenas a motivação adequada (para adquirir bens epistêmicos) mas necessita *de facto* atingir o fim desejado (o bem epistêmico) de maneira confiável. No entanto, a ideia da necessidade desse componente de sucesso não é compartilhada por todos os autores dentro do espectro responsabilista (BATTALY, 2016a, p. 103). Por exemplo, Jason Baehr afirma que, dentro da concepção de virtude intelectual que ele quer fazer avançar, a confiabilidade não é nem necessária e nem suficiente (veja Baehr, 2011, p. 124).

Portanto, dentro da perspectiva responsabilista, uma vez que nós não podemos ser responsabilizados por possuímos (ou não) uma faculdade natural ou inata, estas não são virtudes (BATTALY, 2008, p. 649). Virtudes têm de ser disposições *adquiridas*.

De acordo com Battaly, o segundo componente central do responsabilismo, para além do fato de que as virtudes tem de ser adquiridas, é justamente a ideia de que as virtudes devem ser características *louváveis* de um indivíduo – e, por sua vez, os vícios tem de ser características *censuráveis*. Há um componente de responsabilidade que é indissociável dos conceitos de virtude e vício intelectuais: nós temos de ser responsáveis tanto por nossas virtudes, quanto por nossos vícios (BATTALY, 2016a, pp. 103-4)¹⁸.

O terceiro componente central do responsabilismo, segundo Battaly, é a tese de que as virtudes e vícios têm de ser características *pessoais*, através das quais nós obtemos informações sobre o caráter do agente que as possui: “Qualidades pessoais *epistêmicas* nos dizem quem nós somos enquanto conhecedores” (BATTALY, 2016a, p. 104). Por esse motivo, pelos menos parte do que constitui uma virtude devem ser “elementos psicológicos como motivação e valores” (BATTALY, 2019a, p. 118) – daí a sugestão, feita pelos responsabilistas, de que todas as virtudes requerem uma motivação mais geral para atingir bens epistêmicos, o que por sua vez dá origem à motivação particular para realizar as atividades características de cada virtude (ou seja, a motivação particular de agir de maneira intelectualmente corajosa, por exemplo, advém da motivação mais geral de atingir bens epistêmicos) (Ibid., p. 118-9). A quarta característica das teorias responsabilistas das virtudes, segundo Battaly, é na verdade o fato de que os responsabilistas discordam a respeito da necessidade de que, para que um traço conte como uma virtude, este seja *confiável* (BATTALY, 2016a, p. 105). Enquanto Zagzebski (1996, p. 137; 2019, p. 31) defende que deva haver um componente de confiabilidade na definição de virtude, autores como Baehr (2011, p. 123-4) discordam. Por fim, em quinto lugar, os teóricos responsabilistas defendem a ideia de que “o valor das virtudes epistêmicas é (ao menos em parte) intrínseco” (BATTALY, 2016a, p. 105). E um tal valor advém, pelo menos em parte, do valor intrínseco associado à motivação para atingir a verdade (Ibid., p. 106).

Como já aludido anteriormente, em geral as discussões em epistemologia contemporânea a respeito da possibilidade de educar para virtudes intelectuais têm como pano de fundo um conceito *responsabilista* de virtude – isto é, em geral estamos falando de traços

¹⁸ Battaly aponta para o fato de que autores como Zagzebski e Montmarquet possuem, entretanto, ideias distintas a respeito do tipo de responsabilidade que está em jogo. Zagzebski propõe que o agente deve ser responsável por *possuir* a virtude, ao passo que Montmarquet defende que o agente deve ser apenas responsável pela *operação* ou *instanciação* da virtude (BATTALY, 2016a, p. 104).

de caráter estáveis, pelos quais somos em alguma medida responsáveis e que podem ser adquiridos e cultivados. Mas, para além das características gerais do responsabilismo enquanto vertente teórica, quais são exatamente os componentes de uma virtude responsabilista? De modo a fixar o conceito de virtude com o qual estaremos lidando no restante do trabalho, cabe apresentarmos brevemente os quatro componentes das virtudes responsabilistas identificados por Jason Baehr (2016c).

1.3. Jason Baehr e as quatro dimensões de uma virtude intelectual responsabilista

No artigo “*The Four Dimensions of an Intellectual Virtue*”, Jason Baehr (2016c) nos propõe um modelo de virtude intelectual *responsabilista*, formado por quatro componentes ou “dimensões”: 1) “uma dimensão motivacional”; 2) “uma dimensão afetiva”; 3) “uma dimensão de competência”; e 4) “uma dimensão de julgamento” (BAEHR, 2016c, p. 86)¹⁹. No que se segue, veremos de que maneira o autor compreende essas dimensões, de modo a termos uma imagem mais clara daquilo a que estaremos nos referindo ao longo do trabalho através do termo ‘virtude intelectual’²⁰. Antes de passarmos à apresentação das quatro dimensões, no entanto, cabe ainda mencionar que Baehr possui uma teoria das virtudes intelectuais que se assenta na ideia de que estas contribuem para o valor pessoal [“*personal worth*”] daquele que as possui. Tratam-se de qualidades que tornam o possuidor *melhor enquanto pessoa*; tratam-se de características que o fazem admirável (Ibid., p. 87)²¹.

No que diz respeito às quatro dimensões de uma virtude intelectual, temos em primeiro lugar a dimensão *motivacional*. De acordo com Baehr, trata-se de um elemento que, além de plausível, perpassa diferentes teorias das virtudes intelectuais. Para ser virtuoso, um sujeito deve possuir um tipo especial de motivação, que Baehr expressa no seguinte princípio: “Princípio motivacional (MP): Um sujeito S possui uma virtude intelectual V somente se a posse de V por S advém de um ‘amor’ por bens epistêmicos [*is rooted in a ‘love’ of epistemic goods*]” (BAEHR, 2016c, p. 87). Em relação aos termos “amor” e “bens epistêmicos”, Baehr

¹⁹ O próprio autor, no entanto, admite que a sua caracterização das quatro dimensões de uma virtude objetiva mostrar as dimensões *centrais* de uma virtude responsabilista, e não exatamente oferecer condições suficientes e nem necessárias para estas (BAEHR, 2016c, p. 87).

²⁰ Vale mencionar que, em que pesem as similaridades estruturais em relação às virtudes morais, as virtudes intelectuais responsabilistas distinguem-se daquelas pelo fato de objetivarem atingir bens que são *epistêmicos* (como o conhecimento ou o entendimento) (BAEHR, 2016c, p. 86). Para mais detalhes acerca dessa distinção, veja o Apêndice em Baehr (2011, pp. 206-222).

²¹ Embora o autor, de saída, faça alusão a esse seu modelo de virtudes como sendo excelências pessoais que nos tornam melhores enquanto pessoas, a abordagem é melhor desenvolvida em Baehr (2011, caps 6 e 7).

os qualifica afirmando que a ideia de um “amor” por bens epistêmicos não necessariamente inclui um desejo por estes, mas pode ser tomado também como um tipo de “comprometimento racional ou volicional firme em relação à verdade”, que envolve a vontade do sujeito e que se expressa quando o desejo não é suficiente (Ibid.). Em relação aos bens epistêmicos, tratam-se de bens como “verdade, conhecimento e entendimento” (BAEHR, 2016c, p. 87). De mais a mais, Baehr identifica duas vantagens adicionais de adotarmos um modelo de virtude intelectual que possua um elemento de motivação: a primeira delas, é o fato de que com isso podemos distingui-las das virtudes morais, já que o que caracteriza as virtudes responsabilistas enquanto virtudes propriamente *intelectuais* ou *epistêmicas* é justamente esse direcionamento em direção a bens que são *epistêmicos*; a segunda vantagem se refere ao fato de que essa motivação especial para atingir bens epistêmicos nos permite explicar o fato de que os sujeitos que as possuem são admiráveis. O “amor” por bens epistêmicos é intrinsecamente valioso e acrescenta valor a quem o manifesta (BAEHR, 2016c, p. 88).

A segunda dimensão de uma virtude intelectual, segundo Baehr, é a dimensão *afetiva*. Como Baehr menciona, já em Aristóteles há a ideia de que, para além de realizar as ações características das virtudes, o agente virtuoso precisa experimentar as afecções ou sentimentos apropriados ao realizar tais ações – ele precisa sentir prazer em agir virtuosamente (BAEHR, 2016c, p. 89). Essa ideia leva Baehr a formular o seguinte princípio, que ele chama de “Princípio Afetivo”: “S possui uma virtude intelectual V somente se S sente prazer na (ou experiencia outras afecções apropriadas em relação à) atividade característica de V” (BAEHR, 2016c, p. 89). Vale notar, contudo, que o prazer não é o único sentimento ou “estado afetivo” que pode estar envolvido na posse de uma virtude: “podem haver ocasiões nas quais um investigador virtuoso sentirá arrependimento ou se sentirá mal [*be pained*] por uma ação que, não obstante, é consistente com ou é mesmo requerida pela virtude intelectual” (BAEHR, 2016c, p. 90). Além disso, é preciso mencionar que não é o caso de que Baehr acredite que sempre que uma virtude intelectual é manifestada, deve haver um estado afetivo específico que a acompanhe. Citando Aristóteles, Baehr afirma que “[...] a atividade virtuosa por vezes requer não o prazer, mais em vez disso a mera ausência de dor ou outro estado afetivo não virtuoso [*or other unvirtuous affective state*] (Ibid., p. 90). No entanto, exemplos desse tipo são exceções, já que em geral para Baehr “[...] uma pessoa completamente virtuosa irá, como tal, derivar prazer da atividade intelectual virtuosa” (BAEHR, 2016c, p. 90).

A terceira dimensão de uma virtude intelectual é aquela da *competência*. Baehr aqui menciona a sua visão de que cada virtude intelectual possui uma atividade cognitiva que lhe é

característica. Um dos exemplos do autor é o da virtude da abertura intelectual [*open-mindedness*], cuja atividade característica, *grosso modo*, é aquela de considerar um ponto de vista alternativo, deixando de lado o seu próprio²². O autor menciona essa caracterização para aludir ao fato de que um sujeito pode possuir a motivação adequada, mas ser incompetente em realizar as atividades características das virtudes, daí o Princípio de Competência: “S possui uma virtude intelectual V somente se S é competente na atividade característica de V” (BAEHR, 2016c, p. 91). Segundo Baehr, esse princípio nos permite diferenciar uma virtude da outra – já que, apesar de o exercício de todas elas estar em última instância direcionado a bens epistêmicos, cada virtude possui uma atividade característica que lhe é particular; portanto, embora pessoas que possuam virtudes diferentes tenham a mesma motivação de adquirir bens epistêmicos, ambas são competentes em atividades diferentes (porque cada virtude possui uma atividade característica particular) (Ibid.). Além disso, segundo o autor, outra vantagem do princípio de competência se refere ao fato de que ele nos ajuda a entender a importância do processo de habituação no que diz respeito à aquisição de virtudes: “as atividades apontadas por esse princípio são aquelas que pode ser deliberadamente praticadas e aprimoradas com o tempo”²³ (BAEHR, 2016c, p. 92). De mais a mais, Baehr afirma que este princípio nos ajuda a entender a relação entre as virtudes e aquilo que caracterizamos como competências e habilidades, já que o princípio de competência faz com que a posse de tais competências ou habilidades seja central para que um indivíduo venha a possuir uma virtude (Ibid.).

Por fim, a quarta dimensão de uma virtude intelectual, segundo Baehr, é a dimensão de *juízo*. Em linhas gerais, essa dimensão das virtudes intelectuais diz respeito à capacidade de reconhecer o momento e a situação adequados para desempenhar uma virtude, já que por vezes o agente possui a capacidade de agir virtuosamente, mas não o faz por conta de não conseguir reconhecer os momentos oportunos para o exercício das virtudes. Por isso, Baehr estipula o “Princípio de Juízo”: “S possui uma virtude intelectual V somente se S está disposto a reconhecer quando (e em que medida, etc.) a atividade característica de V seria epistemicamente apropriada” (BAEHR, 2016c, p. 92). De acordo com o autor, uma das razões para adotarmos o princípio de juízo é o fato de que este nos permite compreender de que maneira as virtudes intelectuais se relacionam com aquilo que Aristóteles chamou de

²² Baehr desenvolve uma teoria robusta da abertura intelectual no seu *The Inquiring Mind* (2011), embora autores como Riggs (2016) apontem para elementos da abertura intelectual não assimilados pela teoria de Baehr. Veja o capítulo 4, seção 4.1, neste trabalho.

²³ Essa ideia é importante porque, como veremos, uma das estratégias pedagógicas frequentemente propostas por aqueles que advogam por uma educação baseada em virtudes é aquela da *prática* de comportamentos virtuosos. Veja o capítulo 3, seção 3.3.5., neste trabalho.

“*phrônesis*” (trata-se, *grosso modo*, da ideia de que um sujeito virtuoso sente e age de maneira apropriada de acordo com a situação na qual ele se encontra):

Para possuir abertura intelectual [*open-mindedness*], coragem intelectual, ou cuidado intelectual, a pessoa deve ser capaz de julgar quando, por quanto tempo, em relação a quem, e de que maneira engajar-se na atividade característica dessas virtudes (BAEHR, 2016c, p. 93).

Outra razão em favor da adoção do princípio de julgamento, de acordo com Baehr, é o fato de que ele nos ajuda a melhor compreender a ideia, comum às teorias responsabilistas, de que “as virtudes fluem [*flow*] ou estão enraizadas [*rooted*] em um amor por bens epistêmicos”, uma vez que, na visão do autor, parte do que constitui o princípio de julgamento são crenças, mantidas pelo sujeito, a respeito de quais atividades serão mais úteis para que este atinja os bens epistêmicos desejados. Veja:

Minha sugestão é que as virtudes intelectuais ‘fluem’ de ou estão ‘enraizadas’ em um amor por bens epistêmicos, no sentido de que uma agente intelectualmente virtuosa está disposta a engajar-se em atividade relevante para a virtude [*virtue-relevant activity*] porque ela acredita que fazê-lo será útil em sua busca [...] por bens epistêmicos. A atividade virtuosa dela é uma forma de desempenhar [*working out*] ou expressar seu amor por bens epistêmicos – uma forma que é guiada e explicada pelas crenças em questão (BAEHR, 2016c., p. 94).

O modelo quadridimensional de Baehr nos permite obter uma caracterização geral do que seja uma virtude intelectual responsabilista; portanto, ele nos permite de algum modo fixar o conceito de virtude com o qual estaremos lidando ao longo do trabalho. Como mencionado anteriormente, as discussões acerca da interface entre epistemologia de virtudes e educação são conduzidas, sobretudo, a partir de um arcabouço teórico responsabilista, daí a importância de entendermos as características gerais de uma virtude nestes moldes. Inclusive o próprio Baehr menciona que seu modelo quadridimensional das virtudes responsabilistas pode ser útil no contexto de uma educação que vise o desenvolvimento das virtudes intelectuais, uma vez que ele nos dá um guia para o direcionamento de nossos esforços educacionais e, ao mesmo tempo, pode nos ajudar a avaliar o desenvolvimento das virtudes de maneira mais organizada, já que poderíamos avaliar o desenvolvimento de cada dimensão em particular (veja Baehr, 2016c, p. 95). Portanto, quando falarmos de “virtude intelectual” no restante do trabalho, é essa noção *responsabilista* de virtude que teremos em mente – e que perpassa as dimensões *motivacional*, *afetiva*, de *competência* e de *julgamento*²⁴.

²⁴ Embora, quando discutirmos algumas teorias específicas acerca de virtudes particulares e suas relações com a educação (no capítulo quatro), veremos que cada autor parece apontar para componentes específicos em cada

2. CAPÍTULO DOIS – DUAS TEORIAS TRADICIONAIS NA EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO: O PAPEL DAS VIRTUDES

2.1. *A questão acerca dos fins epistêmicos da educação: três vias de resposta*

Há pelo menos duas questões centrais a serem respondidas na epistemologia da educação: i) “o que é educação?” e ii) “quais são os fins da educação?” (WATSON, 2016a, p. 147). Este trabalho se concentra na segunda questão. Há, contudo, uma distinção importante a ser feita aqui: aquela entre abordagens baseadas na aquisição de bens epistêmicos (“*goods-based accounts*”), abordagens focadas na aquisição de habilidades (“*skills-based accounts*”) e abordagens focadas no desenvolvimento do caráter (“*character-based accounts*”) que respondem de maneiras diferentes à questão acerca dos fins epistêmicos da educação (WATSON, 2016a, pp. 152-6). Nas abordagens centradas na aquisição de bens epistêmicos “[...] a transmissão e aquisição de bens epistêmicos são vistas como os fins últimos, ou pelo menos primários, do ato de educar e aprender” (Ibid., p. 152); já as abordagens centradas na aquisição de habilidades “[...] identificam as habilidades do estudante [*learner*], em oposição aos bens epistêmicos que eles adquirem, como o objetivo educacional primário” (Ibid., p. 153); por sua vez, abordagens centradas no desenvolvimento do caráter tomam como centrais o desenvolvimento de virtudes morais ou intelectuais nos estudantes²⁵. Note que, como aponta Watson, ambas as abordagens centradas no desenvolvimento de habilidades e aquelas centradas no desenvolvimento do caráter posicionam o estudante como foco dos esforços educacionais, e não os bens epistêmicos que eles adquirem (veja Watson, 2016a, pp. 153, 155). Parece, portanto, haver *três vias de resposta* à questão acerca dos fins epistêmicos da educação: uma centrada na aquisição de bens epistêmicos, outra centrada na aquisição de habilidades, e ainda outra centrada no desenvolvimento do caráter intelectual dos estudantes.

Neste capítulo, tratarei de duas abordagens tradicionais do primeiro tipo (i.e., centradas na aquisição de bens epistêmicos), e tentarei mostrar que, ainda que orientadas

virtude particular, mas ainda assim assumindo um pano de fundo responsabilista. Como mencionado anteriormente, a abordagem de Baehr visa cobrir as dimensões centrais das virtudes, e não estabelecer condições suficientes ou necessárias para que algo seja uma virtude. Trata-se de um modelo a partir do qual podemos compreender de maneira útil o que seja, em geral, uma virtude responsabilista (veja Baehr, 2016c, p. 87).

²⁵ Embora a discussão sobre a educação caracterológica tenha se focado durante muito tempo no desenvolvimento das virtudes morais, mais recentemente diversos autores têm se focado no desenvolvimento de virtudes *intelectuais* (veja Watson, 2016a, p. 155). Em tempo: os termos “virtudes intelectuais” e “virtudes epistêmicas” são usados de maneira intercambiável ao longo do trabalho.

primariamente em direção a fins epistêmicos como o conhecimento e o entendimento (e não à aquisição de habilidades ou disposições de caráter), tais propostas poderiam ser melhor entendidas se utilizássemos do vocabulário das virtudes intelectuais. No caso do “veritismo”, a sugestão é que as virtudes intelectuais poderiam ser vistas como *meios* para atingir os fins propostos por essa teoria. Ser virtuoso intelectualmente nos ajuda a atingir a verdade e o conhecimento e, portanto, o desenvolvimento das virtudes poderia ser útil mesmo em uma abordagem veritista da educação. Já no que tange à proposta específica de educar para o entendimento, veremos que a *abordagem de virtudes* parece dar conta das preocupações centrais desta, sobretudo porque educar para virtudes intelectuais inclui a noção de que um agente epistêmico verdadeiramente virtuoso *busca o entendimento profundo sobre assuntos relevantes*. Educar para virtudes intelectuais parece levar naturalmente a uma educação que priorize o avanço do *entendimento* dos estudantes (em oposição à simples memorização de fatos isolados, por exemplo).

2.2. O caso do veritismo

Em seu seminal “*Knowledge in a Social World*” (1999), Alvin Goldman sustenta uma divisão na epistemologia entre a tradição “Cartesiana”, que é individualista e foca-se em entender o conhecimento do ponto de vista de sujeitos individuais e isolados, e a epistemologia social, cujo mote principal é entender os caminhos sociais para o conhecimento, o modo como a informação circula em grupos sociais e a possibilidade de considerar entidades coletivas como agentes conhecedores.

Goldman assume uma visão “veritística” da epistemologia, que entende que o objetivo de nossa busca por informação é atingir a verdade. Em nossa busca por informações, portanto, “nós comumente buscamos a verdade, ou uma aproximação com a verdade” (Ibid., p. 3). Goldman resume sua abordagem nos seguintes termos:

A epistemologia veritística (seja individual ou social) está preocupada com a produção de conhecimento, e o conhecimento é aqui entendido no sentido ‘fraco’ de *crença verdadeira*. Mais precisamente, ela está preocupada com ambos o conhecimento e o seus contrários: *erro* (crença falsa) e *ignorância* (a falta de crença verdadeira). A principal questão para a epistemologia veritística é: Quais práticas tem um impacto comparativamente maior no conhecimento em contraste com o erro e a ignorância? (GOLDMAN, 1999, p. 5).

Para o autor, a epistemologia cartesiana tenta responder à questão acima através de práticas que não são sociais, ao passo que a epistemologia social o faz precisamente do ponto de vista social. Partindo desse pano de fundo, no décimo primeiro capítulo do mesmo livro, Goldman passa a discutir os objetivos epistêmicos da educação à luz de uma epistemologia veritista:

O objetivo fundamental da educação, assim como o da ciência, é a promoção do conhecimento. Enquanto a ciência busca conhecimento que é novo para a humanidade, a educação busca o conhecimento que é novo para aprendizes individuais. A educação persegue essa missão de diversas formas: através da organização e transmissão do conhecimento pré-existente, da criação de incentivos e ambientes que encorajem o aprendizado, e moldando habilidades e técnicas que facilitem o aprendizado autônomo e guiem investigações em direção à verdade (GOLDMAN, 1999, p. 349).

Embora essa abordagem à primeira vista soe como o tão criticado modelo educacional de mera transmissão de verdades a sujeitos passivos, Goldman tenta desviar desse tipo de crítica, assumindo que o modelo “veritístico” apenas estabelece os *fins*, não se comprometendo, em princípio, com os meios pedagógicos para atingi-los (Ibid., p. 349). Não abordaremos os detalhes da defesa de Goldman da abordagem veritista contra todas as possíveis objeções consideradas pelo autor, mas uma em particular parece ser importante aqui, já que parte da ideia de que, na verdade, o principal objetivo da educação é a promoção do *pensamento crítico*²⁶. Segundo essa objeção, o que queremos atingir com a educação não é exatamente crença verdadeira, mas crença “justificada” ou “racional” (Ibid., p. 363). Isto é, os estudantes deveriam ser incentivados a buscar evidências em relação às suas crenças e refletir criticamente a respeito dessas evidências: “se isso leva à verdade, tudo bem [*all well and good*]; se não, ideais epistêmicos ainda assim terão sido atingidos” (GOLDMAN, 1999, p. 363). Essa linha de objeção, segundo Goldman, parte da já mencionada preocupação de que a adoção de uma perspectiva veritística poderia desembocar em um modelo de educação no qual apenas se transmita fatos a sujeitos passivos, desconsiderando a qualidade das razões pelas quais os estudantes passaram a manter suas crenças (Ibid., p. 363).

A despeito de Goldman rejeitar a ideia de que o pensamento crítico é um fim educacional em si mesmo, o autor admite que certa abordagem a partir desse ideário pode ser bem-vinda. Goldman acredita que essa abordagem não é incompatível com o veritismo. No entanto, o desenvolvimento do pensamento crítico ou da “inferência racional” é tomado pelo

²⁶ Para uma defesa de uma abordagem pedagógica centrada na ideia de “pensamento crítico”, veja por exemplo Siegel (1980). Para um panorama da literatura a respeito da ideia de educar para o pensamento crítico, veja Watson (2016a, pp. 153-4).

autor como um meio para a aquisição de crenças verdadeiras, que é o fim epistêmico mais fundamental – e não como um fim em si mesmo (Ibid.). Como diz o autor: “esta é uma habilidade crucial que deveria ser desenvolvida nos agentes conhecedores (*cognizers*) para ajudá-los a adquirir crenças verdadeiras” (Ibid, p. 363). Isso mostra que parece haver espaço, mesmo dentro de uma perspectiva veritística – e Goldman o reconhece – para abordagens que visem o melhoramento das capacidades cognitivas dos estudantes. E isso, poderíamos defender, não se restringe à abordagem de pensamento crítico²⁷, mas também poderia abarcar a uma de suas concorrentes: a abordagem de virtudes²⁸.

Como veremos mais adiante, a abordagem de virtudes dá centralidade ao cultivo de virtudes intelectuais nos estudantes através de certas estratégias pedagógicas, concebendo como fim epistêmico fundamental da educação o desenvolvimento do caráter cognitivo do educando. Mas tais virtudes também poderiam – ou pelo menos tentarei mostrá-lo – ser compatibilizadas com a abordagem veritística de Goldman, se abdicarmos da ideia de que o fim fundamental da educação é o próprio desenvolvimento de tais virtudes. Se tomarmos as virtudes como simples *meios* para o fim educacional mais fundamental (de acordo com Goldman) da crença verdadeira, então não haveria razão para o veritista rejeitar completamente as virtudes intelectuais no contexto da educação. Isso, contudo, parece depender de uma concepção de virtude intelectual que esteja atrelada à ideia de *sucesso*, como é o caso da proposta de Zagzebski (1996). Se as virtudes são meios confiáveis para a crença verdadeira – isto é, se o exercício das virtudes maximiza a verdade e diminui o erro ao longo do tempo –, parece de fato não haver razão para que o veritista rejeite de todo esta abordagem. No entanto, a ideia de que as virtudes intelectuais necessariamente incluem um componente de *sucesso* não é incontroversa, havendo teóricos que rejeitam a obrigatoriedade de uma tal cláusula, por exemplo Baehr (2011). Além do mais, em geral aqueles que defendem a abordagem de virtudes concebem o desenvolvimento do caráter intelectual como *o fim*

²⁷ Para uma breve discussão do veritismo goldmaniano frente às críticas dos defensores da abordagem de pensamento crítico, veja Kotzee (2014, p. 4-5). Interessante notar que, em seu texto, Kotzee menciona que Goldman, a partir das críticas advindas dos defensores da abordagem de pensamento crítico, posteriormente parece ter passado de uma visão puramente veritística a respeito do fim epistêmico da educação (i.e., conhecimento como crença verdadeira), para o reconhecimento “[...] de que o fim da educação é o conhecimento tomado no sentido tradicional”, isto é, “como crença verdadeira e *justificada*” (KOTZEE, 2014, p. 4, grifo meu).

²⁸ Note que estou classificando as duas abordagens (de pensamento crítico e de virtudes) como “concorrentes” porque ambas tomam a aquisição de bens epistêmicos por parte do estudante como algo secundário, vide a distinção de Watson (2016a) que vimos acima. Isto é, ambas se focam no desenvolvimento das capacidades intelectuais do estudante, sejam elas habilidades de raciocínio (no caso da abordagem de pensamento crítico) ou virtudes intelectuais (no caso da abordagem de virtudes). Todavia, como mencionarei brevemente na introdução ao próximo capítulo, talvez ambas as abordagens não sejam de todo incompatíveis.

epistêmico primário da educação²⁹, o que seria incompatível com a abordagem goldmaniana. Me parece, portanto, que somente nessa versão deflacionada da abordagem de virtudes poderíamos, a princípio, compatibilizá-la com o veritismo de Goldman – já que o desenvolvimento de virtudes estaria nesse caso submetido ao fim mais fundamental da aquisição de crenças verdadeiras. Não parece haver motivo para Goldman rejeitar essa ideia, sobretudo se considerarmos a citação anterior, na qual o autor afirma que a educação objetiva a promoção do conhecimento (ou da crença verdadeira) de diversas maneiras, o que inclui o desenvolvimento de “[...] habilidades e técnicas que facilitem o aprendizado autônomo e guiem investigações em direção à verdade” (GOLDMAN, 1999, p. 349).

Aliás, a ideia de que as virtudes intelectuais podem ser importantes mesmo em uma perspectiva mais “veritística” da educação não é nova. Em *Knowledge, Truth and Learning* (2003), Jonathan Adler defende uma visão dos fins epistêmicos da prática educacional bastante afinada àquela de Goldman, a partir da ideia de que a educação tem como objetivo atingir a verdade ou o conhecimento.

O que é importante para nossa análise é o fato de Adler parecer corroborar a ideia de que, mesmo em uma perspectiva na qual o valor fundamental da educação é a obtenção de verdades ou de conhecimento, ainda há espaço para falarmos de virtudes intelectuais. O autor estava ciente de que, se o objetivo epistêmico fundamental da educação é a obtenção de conhecimento, então o desenvolvimento de habilidades ou disposições de caráter que permitam que o agente atinja o conhecimento ou a verdade de forma autônoma é também importante:

Um ensino que impede o desenvolvimento de pensamento crítico, humildade, e honestidade entra em conflito com o objetivo de atingir a verdade porque estas são *virtudes intelectuais* ou *epistêmicas* que nos encorajam a checar nossas crenças. A boa educação irá encorajar o desenvolvimento dessas virtudes (ADLER, 2003, p. 298).

Como é possível notar através dessa passagem, Adler reconhece que as virtudes intelectuais são elementos educacionais importantes quando falamos dos objetivos *epistêmicos* da educação. De fato, o autor dedica uma seção inteira de seu artigo para falar sobre as virtudes, em especial a virtude da abertura intelectual (“*open-mindedness*”), discutindo alguns problemas relativos às virtudes e à sua concepção dos fins da educação. Isso mostra que veritismo e virtudes não são necessariamente excludentes, embora o veritismo só reconheça as virtudes enquanto *meios* para a crença verdadeira.

²⁹ Veja Kotzee, Carter e Siegel (2019, pp. 2-3).

Nesta seção, vimos dois exemplos de autores que concebem a aquisição de verdades ou de conhecimento como o objetivo epistêmico fundamental da educação³⁰. Quis mostrar aqui que, mesmo dentro de uma tal perspectiva, é possível ainda falar de virtudes intelectuais como elementos importantes do processo pedagógico. Isto é, objetivei mostrar que é possível de certo modo compatibilizar as motivações de uma teoria influente na epistemologia da educação (o veritismo) com alguns elementos de uma abordagem que começa a ganhar espaço nos últimos anos – a abordagem de virtudes (embora, como vimos, as duas propostas só possam ser compatibilizadas se adotarmos uma visão “deflacionada” da abordagem de virtudes). Mais à frente, no entanto, veremos que a abordagem de virtudes se sustenta de maneira independente de preocupações veritísticas.

2.3. Educando para o Entendimento

Dentro das teorias da epistemologia da educação, alguns autores são conhecidos por defenderem a ideia de que uma educação focada em educar para a aquisição de verdades ou conhecimento não constitui o modelo educacional mais adequado do ponto de vista epistêmico. Dentre eles, estão aqueles que defendem que o objetivo epistêmico da educação deveria ser o de aumentar o *entendimento* dos estudantes. Nesta seção, discutirei a posição de Catherine Elgin a esse respeito e, ao final, mostrarei brevemente de que maneira esse tipo de abordagem se relaciona à proposta de educar para virtudes intelectuais. Sendo assim, em primeiro lugar uma questão que se coloca é esta: o que significa o termo “entendimento”?

Intuitivamente, o termo “entendimento” parece designar um estado epistemológico especial, talvez mais valioso do que o mero conhecimento. É plausível supor que não queiramos apenas manter crenças verdadeiras e justificadas sobre determinados fenômenos, mas também queiramos *entendê-los*. Parece razoável querermos não apenas *saber que* o Brasil foi “descoberto” em 1500 por Cabral, mas também *entender* de que maneira as decisões da coroa portuguesa de incentivar a expansão marítima nos séculos XIV e XV levaram ao “descobrimento” das terras que hoje constituem o Brasil e ao conseqüente extermínio de grande parte da população nativa³¹. Isso, é claro, não explica o que de fato

³⁰ Para discussão posterior acerca da verdade ou do conhecimento enquanto fins epistêmicos da educação, veja Robertson (2009, p. 4).

³¹ A propósito, a historiografia contemporânea questiona – e com razão – a ideia de que as terras foram “descobertas”, já que muito antes de Colombo e Cabral as Américas já eram povoadas pelos povos nativos da

queremos dizer quando falamos em “entendimento”, mas parece mostrar que se trata de um estado epistemológico distinto da mera “crença verdadeira e justificada” e ao qual é plausível supor que deveríamos também almejar. Portanto, antes de entrarmos nos detalhes a respeito das ligações entre entendimento e educação, cabe discutirmos mais a fundo que tipo de fenômeno estamos tentando captar ao usarmos o termo. Vejamos.

Catherine Elgin (1996; 1999; 2008) possui uma concepção de entendimento que se baseia na ideia de que nós o atingimos quando formamos sistemas de comprometimentos cognitivos que estão em *equilíbrio reflexivo*. Embora essa ideia tenha origem no seu *Considered Judgment* (1996), a autora a resume bem em um artigo mais recente:

Os comprometimentos individuais que compreendem um tal sistema devem ser razoáveis à luz uns dos outros, e o sistema como um todo deve ser ao menos tão razoável quanto qualquer outra alternativa à luz dos comprometimentos anteriores relevantes [...]. O equilíbrio de um sistema deriva do suporte mútuo de seus componentes. O fato dele [o sistema] responder a comprometimentos anteriores tão bem quanto a alternativas disponíveis garante que o equilíbrio é tal que podemos aceitá-lo através da reflexão. Nem todos os comprometimentos cognitivos que compreendem um tal sistema são portadores de verdade: perspectivas, vocabulários, métodos e padrões são tão integrais a um entendimento quanto as crenças. Os portadores de verdade em um sistema sustentável [*tenable*] não precisam sempre ser verdadeiros. Uma ciência rudimentar que contenha apenas aproximações rudimentares [*rough approximations*] pode prover algum entendimento de seu assunto. E é por isso que vale a pena levá-la a sério. Finalmente, o entendimento é holístico. Nenhum comprometimento é completamente sustentável [*tenable*] isoladamente (ELGIN, 2008, p. 34).

A ideia de Elgin, portanto, é a de que o entendimento é formado, em primeiro lugar, por um sistema de comprometimentos cognitivos inicialmente razoáveis – que nós aceitamos de saída e que são os nossos melhores palpites a respeito de um assunto³². Nós precisamos de razões ulteriores para rejeitá-los, porque estes funcionam como nossas hipóteses iniciais (ELGIN, 1999, p. 16). A partir desses comprometimentos iniciais (crenças, métodos de investigação, vocabulários, etc.), nós fazemos ajustes no sistema como um todo, procurando chegar a um sistema de comprometimentos que se suportam mutuamente e independentemente (Ibid., pp. 16-7). Um sistema desse tipo é um sistema em “equilíbrio reflexivo”:

região (daí as aspas na palavra “descobrimento”). Sobre este tema, veja o excelente *Brasil: Uma Biografia* (2018, cap. 1), de Lília M. Schwarcz e Heloísa M. Starling.

³² Comentando o aspecto social da justificação de alguns de nossos comprometimentos, Elgin escreve que “[...] algumas dessas coisas eu aprendi na escola, outras foram amplamente divulgadas na imprensa, e ainda outras eu coletei de informantes confiáveis. Algumas de fato são conhecimento comum – o tipo de coisa que normalmente assume-se sem precisar dizer [*the sort of thing that normally goes without saying*]” (ELGIN, 1996, p. 111).

Para atingir o equilíbrio reflexivo nós talvez tenhamos que criar novas distinções avaliativas e descritivas ou apagar linhas anteriormente demarcadas, reorganizar prioridades ou impor novas, reconceber os fatos e valores relevantes ou reconhecer novos [fatos e valores] como relevantes. Embora haja uma pressuposição em favor dos comprometimentos inicialmente defensáveis, esta é derrotável [*defeasible*]. Nada é imune à revisão (ELGIN, 1999, p. 17).

Vale notar que até mesmo os comprometimentos iniciais podem ser revisados, já que podemos descobrir que estes são em alguma medida falhos ou são incompatíveis com outros comprometimentos inicialmente defensáveis; todavia, uma vez que tais comprometimentos são nossos melhores palpites, estes “funcionam como guias que direcionam o curso da pesquisa” (Ibid.). Por fim, um ponto importante da teoria de Elgin é a ideia de que o equilíbrio reflexivo não é simplesmente um nome alternativo para “coerência”. O ponto-chave é que o equilíbrio reflexivo diz respeito à coerência em relação aos comprometimentos cognitivos inicialmente defensáveis – que por sua vez podem ser revisados –, e não apenas a qualquer coerência:

Quando um sistema está em equilíbrio reflexivo, os comprometimentos cognitivos inicialmente defensáveis e que são independentemente motivados garantem a coerência [*underwrite coherence*]. Um tal sistema é justificado por que ele é razoável à luz de nossos comprometimentos prévios (ELGIN, 1999, p. 17)³³.

Visto que Elgin possui tal concepção de entendimento, como isso se relaciona à nossa discussão sobre os objetivos epistêmicos da educação? Bem, o ponto é que, utilizando-se dessa abordagem, a autora defende que um dos principais objetivos da educação é justamente o avanço do entendimento dos estudantes.

Em *Epistemology's Ends, Pedagogy's Prospects* (1999), Elgin parte da conclusão do *Meno* de Platão de que a virtude não pode ser ensinada, uma vez que só podemos ensinar aquilo que sabemos e ninguém sabe o que é a virtude: “a suposição de fundo é esta: uma vez que ensinar consiste em transmitir conhecimento, não se pode ensinar o que não se sabe” (ELGIN, 1999, p. 1). A essa posição Elgin dá a alcunha de “PTA”, que é a sigla para “*Plato's Teaching Assumption*”. Mas isto, segundo a autora, restringe demais o escopo da educação, uma vez que nós não *sabemos*, em sentido estrito, muitas coisas sobre as quais ensinamos – i.e., não possuímos crença verdadeira e justificada a respeito de vários dos assuntos que ensinamos na escola. A ideia é a de que mesmo as ciências mais desenvolvidas “raramente produzem *conhecimento*, em sentido estrito” (ELGIN, 1999, p. 2, grifo meu), já que nossas teorias podem ser – e frequentemente são – provadas falsas: “se o PTA estiver correto, nem a

³³ Para mais detalhes em torno deste ponto, veja Elgin (1999, p. 17; 2008, p. 34). Veja ainda Elgin (1996).

virtude, nem a ciência e nem a filosofia podem ser ensinadas [*no more than virtue can philosophy or science be taught*]” (Ibid., pp. 2-3). De acordo com Elgin, aceitar PTA implica que o ensino seja algo quase impossível. A autora resume o ponto nos seguintes termos:

[...] O PTA insiste no fato de que nós podemos ensinar somente aquilo que conhecemos. Dadas as rigorosas demandas sobre o conhecimento e a sistemática interdependência entre descobertas aparentemente estabelecidas e [descobertas] provisórias, nós não sabemos muito. Além do mais, uma vez que ‘ensinar’ é um termo de sucesso, e o sucesso é atingido somente se os estudantes aprendem, nós podemos ensinar somente aquilo que nossos estudantes são capazes de aprender. Se ensinar diz respeito a transmitir conhecimento, então a menos que os estudantes possam compreender a teoria toda, ou um fragmento adequadamente estendido e isolável que proveja um enunciado factual com conteúdo e razões, eles não podem aprender, e então nós não podemos ensiná-los aquele fato (ELGIN, 1999, p. 9).

Neste ponto, Elgin considera duas possibilidades: aceitar que ensinar algo a alguém seja uma tarefa quase impossível *ou* rejeitar PTA. Elgin escolhe, é claro, a segunda opção. A autora concebe que na realidade o ato de ensinar consiste em aumentar o *entendimento* dos estudantes, e não seu *conhecimento* em sentido estrito.

Elgin menciona, ainda, que mesmo que uma proposição *p* seja falsa – e que, portanto, nós não possamos *saber que p*, ainda assim nós podemos fazer avançar nosso entendimento baseando-nos em *p* (Ibid., p. 10). E por isso a autora escreve que “[...] idealizações, aproximações e esboços são epistemicamente efetivos” (Ibid, p. 10). Todavia, como a autora faz questão de deixar claro, isso não significa que a verdade não seja algo a que devemos almejar – queremos que nossas teorias sejam verdadeiras e este é um importante objetivo epistêmico, mas não é o único e nem o principal. Por vezes é preferível adotarmos modelos ideais que nos revelem aspectos de um determinado fenômeno que não seriam revelados por uma teoria mais complicada e que, no entanto, seja inteiramente constituída por sentenças verdadeiras (veja Elgin, 1999, p. 10). Alguém poderia pensar que o fato de o entendimento não requerer a verdade é um ponto fraco da teoria, mas a autora discorda, apontando para pelo menos três vantagens imediatas: em primeiro lugar, o entendimento pode ser mais útil, já que como diz Elgin: “a verdade sobre um assunto é por vezes muito detalhada ou complexa para ser cognitivamente útil” (Ibid.). Por isso, em alguns casos, “[...] o entendimento atingido via aproximação é preferível ao conhecimento que espelha a verdade [*is preferable to knowledge that mirrors the truth*]” (ELGIN, 1999, p. 10). Em segundo lugar, Elgin afirma que o conhecimento é “inevitavelmente limitado”, aludindo à ideia de que modelos aproximativos podem nos fornecer um melhor entendimento de um fenômeno mesmo sem nos fornecer *conhecimento* em sentido estrito (por exemplo pelo fato de o modelo se mostrar incorreto em

alguns pontos, mas mesmo assim ter sido capaz de aumentar nosso entendimento sobre o fenômeno) (Ibid, pp. 10-11); em terceiro lugar – e isso é o mais importante para a presente discussão – há uma vantagem pedagógica:

A verdade a respeito de um assunto pode ser muito complexa, abstrusa [*abstruse*]³⁴ ou contraituitiva para novatos compreenderem-na de início [*for novices initially to grasp*]. O que significa, por que importa e o que sustenta a evidência de que o espaço é não-euclidiano talvez seja muito complicado para estudantes iniciantes em ciências compreenderem. Provê-los com um modelo euclidiano lhes dá algum entendimento das relações espaciais, uma rede de compromissos cognitivos a ser refinada. Talvez descubramos ser o caso que o melhor jeito para ensinar a geometria do espaço seja introduzir o modelo euclidiano [*is to introduce the seemingly natural Euclidean model*], mostrar o porquê de ele ser inadequado, e então introduzir modificações que produzam uma geometria diferente e menos intuitiva que escape às inadequações (ELGIN, 1999, p. 11).

O fato de que o entendimento admite graus faz com que os estudantes passem de um entendimento menos profundo de um determinado tema (no caso da citação, a conformação do espaço), para um entendimento mais profundo, à medida que as aproximações se tornam mais precisas (Ibid.). O problema do PTA, segundo Elgin, é o fato de que ele assume que a educação consiste “em passar de verdades mais simples de aprender para verdades mais difíceis, já que o conhecimento requer verdade” (Ibid.), ao passo que a autora entende que na realidade “muito da educação procede a partir de uma série de aproximações” (Ibid. p. 12). E isso parece ser de fato o caso. Muitos de nós são capazes de ver-se no passado em aulas de química no Ensino Médio nas quais o(a) professor(a) expunha um modelo atômico já descartado pela mais avançada química moderna, mas que não obstante nos ajuda a adquirir algum entendimento do assunto e serve de base para que entendamos modelos mais complexos no futuro.

Outro ponto importante da abordagem de Elgin relaciona-se diretamente à sua concepção dos elementos que compõem um “entendimento”. A autora afirma que quando falamos de entendimento não falamos apenas de sentenças portadoras de verdade, mas também de “métodos”, “problemas”, “terminologias”, “padrões”, etc. (Ibid. p. 15). Desse modo, uma abordagem pedagógica a partir da ideia de entendimento concebe que a educação tem muito mais a fazer do que o que é sugerido pelo PTA, já que temos que adquirir e ensinar mais do que apenas fatos, mas também os outros elementos que compõem o entendimento:

[...] Ensinar ciência, por exemplo, requer transmitir um entendimento do método científico e um respeito pelo mesmo. Requer transmitir uma apreciação do papel das

³⁴ “Abstrusa”, isto é, difícil de entender.

anomalias e de problemas pendentes, a significância da evidência, o poder das idealizações, e a importância do requerimento de que os resultados sejam replicáveis. Meramente comunicar [*impart*] uma lista de fatos descobertos por cientistas [...] não seria ensinar ciência (ELGIN, 1999, p. 15).

Ao mesmo tempo em que, para Elgin, ensinar ciência vai muito além de transmitir fatos estabelecidos, a autora adapta o mesmo ponto ao caso do ensino de filosofia, defendendo que, para de fato ensinarmos a filosofia, não basta comunicarmos uma série de afirmações feitas por filósofos ilustres e que estejam desconectadas do contexto argumentativo: pelo contrário, é preciso que os estudantes tanto entendam os argumentos que justificam uma dada posição filosófica quanto estejam aptos a criar os seus próprios argumentos (Ibid. p. 15). Aqui cabe uma pequena digressão: concordando com Elgin neste sentido, parece muito pobre uma aula de filosofia que faça com que os estudantes acreditem que devam levar em conta determinada afirmação apenas porque Aristóteles a defendia. Aristóteles estava errado em muitas coisas, o que não diminui sua grandeza intelectual³⁵, mas ao mesmo tempo mostra que alguns de seus argumentos perderam força diante dos avanços das ciências, o que é perfeitamente normal. Torna-se difícil a defesa da filosofia no currículo escolar se a tratarmos como um grande repositório de “sentenças brilhantes”, e não como um grande jogo de argumentação e crítica. Talvez a filosofia se justifique no currículo precisamente porque ela contribui para o desenvolvimento das virtudes intelectuais e aumente as capacidades críticas e argumentativas dos alunos, mas este é um ponto a ser explorado em outro trabalho. Voltemos à discussão sobre entendimento e virtudes.

Vimos, em linhas gerais, de que maneira Catherine Elgin se utiliza de sua concepção de entendimento para advogar em nome de uma educação que faça com que os alunos *entendam* mais, e não meramente adquiram mais crenças verdadeiras. Mas haveria algum ponto de contato entre esse tipo de abordagem e o desenvolvimento de virtudes intelectuais?

Bem, a chave para compreender a relação entre educar para virtudes intelectuais e a proposta de educar para o entendimento está na constatação de que uma abordagem pedagógica centrada no cultivo de virtudes intelectuais terá, forçosamente, o *entendimento* como um dos principais bens epistêmicos a serem adquiridos. E, portanto, “educar para o entendimento” pode ser visto como uma *parte* de algo maior – uma parte da abordagem de virtudes. Esse ponto se fortalece quando consideramos que diversos teóricos das virtudes defendem que, em última instância, possuir virtudes intelectuais é também possuir uma inclinação para a aquisição de *entendimento profundo* acerca de um assunto. Quando

³⁵ Sobre este ponto, em conexão com a discussão sobre entendimento e virtudes intelectuais, veja Riggs (2003, p. 211).

educamos para virtudes intelectuais da maneira correta, educamos *também* para o entendimento. Veja, por exemplo, o que diz Baehr:

[...] Virtudes intelectuais visam o *entendimento explanatório profundo de assuntos epistemicamente significativos*. Uma pessoa intelectualmente virtuosa é relativamente indiferente [*unmoved*] por assuntos frívolos ou triviais. Afinal de contas, virtudes intelectuais são traços pessoais admiráveis. E um amor por ‘conhecimento inútil’ [*junk knowledge*], por exemplo, dos nomes listados no guia telefônico de Wichita com a letra ‘R’ ou do número de grãos em um centímetro cúbico aleatório do Sahara dificilmente será admirável. Nem estará uma pessoa intelectualmente virtuosa satisfeita com uma apreensão *fugaz* [*fleeting*] ou superficial de assuntos que valham a pena. Em vez disso, o objetivo dela é o entendimento profundo e penetrante: ela estará preocupada com uma apreensão pessoal firme de princípios básicos, causas subjacentes, e de como os vários fatos dentro de um domínio formam um todo [*hang together*] (BAEHR, 2013, p. 251).

O mesmo ponto é mencionado também em outro trabalho, mais recente:

Virtudes intelectuais visam o entendimento profundo. Colocado de outra forma, uma pessoa intelectualmente virtuosa é alguém que pensa e investiga de formas que são abertas, honestas, justas, cuidadosas e corajosas, *a partir de* um desejo pelo entendimento de assuntos importantes. Ela não estará contente com a mera memorização do que outros (incluindo seus professores) têm a dizer; nem estará ela satisfeita com uma apreensão superficial ou rápida de tópicos importantes. Ela quer saber por que as coisas são como são, como elas surgiram, como elas funcionam em relação umas às outras, e assim por diante. Ela deseja o entendimento profundo. *Segue-se disso que educar para o crescimento do caráter intelectual requer educar para o entendimento profundo* (BAEHR, 2015b, p. 7, grifo meu).

Esse último ponto mostra que, considerando uma abordagem influente na epistemologia da educação – como é o caso da ideia de educar para o entendimento – é plausível supor que esta possa ser assimilada ao projeto de educar para virtudes. Novamente: se considerarmos o ponto anterior, educar para virtudes parece levar naturalmente a uma educação para o entendimento.

3. CAPÍTULO TRÊS – A ABORDAGEM DE VIRTUDES E AS VIRTUDES COMO FINS

No capítulo anterior, vimos duas teorias tradicionais na epistemologia da educação que tentam estabelecer o fim epistêmico do ato de educar como sendo um tipo específico de bem a ser atingido (conhecimento e entendimento, respectivamente). No caso do veritismo, vimos que o vocabulário das virtudes pode ser útil no que diz respeito a jogar luz sobre alguns dos *meios* de atingir crenças verdadeiras ou conhecimento dentro de uma proposta veritista. Já em relação à proposta de educar para o entendimento, tentei mostrar que parece haver um espaço natural para tal proposta dentro de uma pedagogia voltada para o desenvolvimento de virtudes, uma vez que ser virtuoso é estar inclinado a adquirir um *entendimento* profundo de assuntos relevantes e, portanto, *educar para virtudes requer educar para o entendimento* (veja Baehr, 2015b, p. 7). Neste capítulo, apresentarei a abordagem pedagógica que é propriamente o tema deste trabalho: a abordagem pedagógica de virtudes.

Retomando a distinção de Watson (2016a), que vimos na introdução ao capítulo anterior, devemos ter em mente que o veritismo e a abordagem de entendimento são abordagens pedagógicas focadas na aquisição de bens³⁶. Além disso, o leitor nesse ponto deve ter se dado conta de que a abordagem pedagógica de virtudes estará situada na terceira via de resposta à questão acerca dos fins da educação: como veremos em mais detalhes ao longo deste capítulo, trata-se de uma abordagem centrada no desenvolvimento de traços de caráter e, portanto, se situa como uma abordagem “*character-based*” (WATSON, 2016a, p. 153). De fato, como veremos, a abordagem de virtudes estabelece como fim epistêmico primário da educação a *aquisição de virtudes intelectuais* – e não exatamente a aquisição de algum bem epistêmico específico. No entanto, há outra abordagem pedagógica que se assemelha à abordagem de virtudes nesse ponto, justamente porque também concebe a aquisição de bens epistêmicos como um elemento *secundário* do processo educacional, tomando o estudante como foco. Trata-se da proposta pedagógica que visa o desenvolvimento de *pensamento crítico*³⁷.

³⁶ Retomando: Watson (2016a) faz uma distinção entre abordagens na epistemologia da educação que dão centralidade à *aquisição de bens* epistêmicos (“*goods-based*”), abordagens que dão centralidade ao desenvolvimento de *habilidades* (“*skills-based*”) e abordagens centradas no desenvolvimento do caráter (“*character-based*”) (pp. 152-6).

³⁷ Para um panorama da literatura acerca da abordagem de pensamento crítico, veja Watson (2016a, pp. 153-4). Segundo a autora, essa é uma proposta baseada no desenvolvimento de habilidades (“*skills-based*”) (veja Watson, 2016a, p. 153). O ponto é que, como diz Watson, tanto as abordagens baseadas em habilidades quanto

Em linhas gerais, aqueles que advogam pelo desenvolvimento do pensamento crítico dão centralidade “[...] ao valor da racionalidade e do pensamento independente na educação” (WATSON, 2016a, p. 153)³⁸. Por exemplo, Harvey Siegel (2010) possui uma concepção de pensamento crítico baseada em dois componentes principais: um componente de “*avaliação de razões*” e um componente de “*espírito crítico*”: *grosso modo*, o primeiro componente diz respeito à habilidade de “[...] determinar a força [*goodness*] epistêmica ou evidencial de razões candidatas” (SIEGEL, 2010, p. 142), enquanto o segundo componente – o “espírito crítico” – diz respeito às disposições que um sujeito que pensa de maneira crítica deve possuir. É curioso que Siegel aqui mencione disposições como abertura intelectual e humildade intelectual, disposições que poderíamos chamar de “virtudes intelectuais” (veja Siegel, 2010, p. 142). Não discutiremos em detalhes as possíveis relações entre a abordagem de virtudes e a abordagem de pensamento crítico neste trabalho, mas as evidências textuais – como a que acabamos de mencionar – parecem indicar pontos de contato importantes entre as duas propostas, e talvez as motivações de ambas não sejam de todo incompatíveis³⁹. Seja como for, nosso foco aqui será direcionado à *abordagem pedagógica de virtudes intelectuais*.

3.1. *Algumas razões em favor da abordagem de virtudes*

Educadores de diversos níveis possuem ideais a respeito do desenvolvimento de seus alunos: não é difícil supor que a maioria daqueles que educam querem que seus estudantes desenvolvam um “amor pelo aprendizado”, sejam “cidadãos críticos”, que sejam “mente aberta”, que sejam “intelectualmente autônomos” ou que possuam “humildade intelectual”. No entanto, sem uma ideia clara do que constitui o ideal a que se almeja, parece plausível supor que se torna muito mais difícil seguir em sua direção. E é aqui que é possível introduzir um dos pontos fortes da abordagem de virtudes: o fato de que ela fornece um vocabulário rico a respeito de alguns objetivos da educação – objetivos estes que, por vezes, ficam

as baseadas no cultivo do caráter tomam o desenvolvimento do *estudante* como foco dos esforços pedagógicos, e nisso elas são semelhantes: “Tal como a educação baseada em habilidades, abordagens baseadas no caráter tomam o aprendiz [*learner*] como o foco educacional, em oposição aos bens epistêmicos que eles adquirem” (WATSON, 2016a, p. 155).

³⁸ Veja, por exemplo, Siegel (1980; 2010). Veja ainda Cuypers (2004), Hare (1999) e Winch (2004).

³⁹ Sobre as interseções entre ambas as abordagens, veja especialmente Baehr (2020). Para uma crítica à abordagem de virtudes a partir da defesa de uma abordagem de pensamento crítico, veja Kotzee, Carter e Siegel (2019). Para uma discussão sobre virtudes epistêmicas e pensamento crítico, veja Bevan (2009). Agradeço ao José Leonardo A. Ruivo por me alertar para a importância da menção à abordagem de pensamento crítico.

obscurecidos pela falta de uma conceitualização adequada a respeito do que estes significam. Aliás, justamente esses pontos são defendidos por Jason Baehr (2016a, p. 4). O autor afirma que

[...] os conceitos e a linguagem das virtudes intelectuais provêm uma descrição apta de alguns dos próprios *objetivos* [aims] e *fins* [goals]⁴⁰ da educação. Por exemplo, nós esperamos que uma boa educação ajude os estudantes a aprender a colocar boas questões (curiosidade), considerar pontos de vista alternativos (abertura intelectual [open-mindedness]), perceber detalhes importantes (atenção [attentiveness]), assumir riscos intelectuais (coragem intelectual), e persistir diante de desafios intelectuais (tenacidade intelectual). Os conceitos de virtudes intelectuais também provêm uma maneira plausível de ‘dar corpo’ [of ‘fleshing out’] ou ‘espessar’ [thickening] alguns objetivos educacionais que são familiares e valiosos, mas nebulosos, como o ‘amor pelo aprendizado’ [‘love of learning’], ‘aprendizado vitalício’ [‘lifelong learning’] e ‘pensamento crítico’ (BAEHR, 2016a, p. 4).⁴¹

De mais a mais, além de fornecer uma descrição adequada de alguns fins da educação e de, conseqüentemente, prover-nos com objetivos mais claros a serem alcançados, de acordo com Baehr esse modelo de educação também fornece uma série de recursos e ferramentas pedagógicas que poderiam ser empregadas para atingir o objetivo de educar para virtudes, especialmente se levarmos em conta o que já foi produzido a respeito de como educar para o aprimoramento do caráter moral (BAEHR, 2016a, pp. 4 e 5)⁴².

Uma outra vantagem da abordagem de virtudes se dá relativamente ao *valor* da educação. De acordo com Baehr, qualquer objetivo que se coloque como guia da educação precisa fazer-nos entender o “sentido e o propósito do ato de educar e de aprender”, fazendo-nos compreender melhor o valor da educação (2013, p. 253). E esse é um ponto importante, a meu ver, já que não é difícil para aqueles que já estiveram na posição de professores em sala de aula perceber que muitas vezes a falta de interesse e motivação dos alunos se dá por conta da ausência de um melhor entendimento a respeito do valor da educação que estes estão recebendo. Talvez um dos grandes desafios da educação, a nível epistêmico, seja este: mostrar o porquê de o conhecimento, o desenvolvimento do caráter intelectual e a aquisição de outros bens epistêmicos serem importantes do ponto de vista dos alunos e valerem o esforço que devemos fazer para adquiri-los. E a abordagem de virtudes, segundo Baehr, pode dar conta disso:

[...] se um professor está educando para virtudes intelectuais, o seu propósito será o de moldar e formar os seus estudantes enquanto *pessoas* — [será o de] impactar a

⁴⁰ O autor parece usar os termos “objetivo” [aim] e “fim” [goal] de maneira intercambiável.

⁴¹ Um ponto semelhante já havia sido defendido em Baehr (2013, p. 249).

⁴² Mais adiante, veremos em mais detalhes que tipos de práticas pedagógicas poderíamos adotar no sentido de cultivar virtudes intelectuais.

sua orientação fundamental em direção a bens epistêmicos e as práticas que facilitam [a aquisição] desses bens. Ele estará preocupado em ajudá-los a entender o *porquê* de o conhecimento e o aprendizado serem valiosos. Ele também adotará medidas visando fazer com que eles se importem com essas coisas (BAEHR, 2013, p. 253).

Além da questão do valor da educação, Baehr identifica ao menos duas vantagens *práticas* da abordagem de virtudes: 1) preparar os estudantes para o sucesso em suas carreiras e 2) preparar os estudantes para a vida moral, já que “o bom pensamento é frequentemente uma pré-condição para a ação moralmente responsável, que por sua vez é crítica para a vida boa ou [para o] florescimento como um ser humano” (Ibid., p. 254). No entanto, esses não são os únicos benefícios que podemos obter ao adotar uma abordagem pedagógica centrada nas virtudes e no desenvolvimento do caráter intelectual.

Como veremos na próxima seção, existem também boas razões para a defesa da abordagem de virtudes no que diz respeito ao bom funcionamento dos nossos sistemas sociais e políticos. Há razões que vão além do desenvolvimento de indivíduos isolados e que dizem respeito ao bem-estar das comunidades nas quais vivemos. Apenas para dar um exemplo, imagine que uma pessoa precise escolher em quem acreditar a respeito da eficácia de um tratamento para uma doença X. Se essa pessoa possui a virtude de saber reconhecer, avaliar e bem posicionar fontes de informação, ela dificilmente será enganada por charlatães e “cientistas *outsiders*” que visam bagunçar e poluir o ambiente epistêmico. Isso por si só já evitaria uma série de danos individuais, mas também evitaria uma série de danos à coletividade que são produzidos a partir da combinação de charlatães e pessoas epistemicamente ingênuas. A próxima seção visa justamente mostrar algumas vantagens *sociais* ou *políticas* para a adoção da abordagem de virtudes.

3.2. *Porque educar para virtudes? O caso em favor da Pólis*

À certa altura de seu *Vices of The Mind: From the Intellectual to the Political* (2019), Quassim Cassam discute o caso de David Irving, um defensor de teses absurdas como a de que “Hitler não ordenou a morte de judeus na Europa” ou, ainda, que “não haviam câmaras de gás em Auschwitz” (p. 100). O ponto de Cassam é o de que parece inicialmente razoável que ele não dê atenção ao que diz Irving: “[...] eu me considero [*I talke myself to be*] justificado em ignorar os argumentos de Irving e suas supostas evidências porque eu sei que o

Holocausto aconteceu e posso inferir disso que qualquer evidência contrária deve ser enganadora” (CASSAM, 2019, p. 100).

Todavia, é claro, segundo o autor alguém poderia dizer que ele está sendo “dogmático” ou “mente fechada” ao ignorar evidências contrárias à sua crença a respeito do Holocausto. O cerne da dificuldade é o fato de que, aparentemente, ser dogmático em alguns casos pode não ser vicioso, já que isso protegeria o nosso conhecimento de teses enganadoras. Cassam se refere a essa dificuldade como o “paradoxo do dogmatismo”, proposto por Kripke (CASSAM, 2019, p. 101). O dogmatismo nesse caso pode, por exemplo, nos proteger da perda de confiança em nossas crenças verdadeiras e da consequente perda de conhecimento⁴³ – isto é, em alguns casos estaríamos justificados em ser dogmáticos porque queremos proteger o nosso conhecimento (Ibid., p. 101-2). Após discutir o estatuto do dogmatismo enquanto vício (ou virtude) epistêmico, mostrando casos em que supostamente ele seria epistemicamente benéfico, Cassam chega à conclusão de que na verdade os casos apresentados “[...] ou são casos que foram mal classificados [*missclassified*] como casos de dogmatismo ou [casos] nos quais os benefícios epistêmicos do dogmatismo foram grosseiramente exagerados e suas desvantagens epistêmicas subestimadas” (CASSAM, 2019, p. 112). Para o autor, não é através do dogmatismo que nós protegeremos o nosso conhecimento.

Todavia, diz Cassam, poderíamos argumentar que se a resposta não for o dogmatismo, seria muito fácil perdermos conhecimento em um mundo carregado de teorias absurdas sobre certos fenômenos – teorias estas que “nós não sabemos como refutar” (Ibid, p. 117). O ponto chave, aqui, é que Cassam considera que há um jeito de evitar a perda de conhecimento: a saída é considerar as evidências contrárias ao que acreditamos – por exemplo, a tese absurda de que não houve Holocausto – e encontrar razões que nos indiquem o porquê de não devermos subscrevê-las. Isso poderia ser feito “consultando especialistas” e aprendendo a identificar qual deles “tem mais chances de estar certo” (i.e., não necessariamente precisamos nos tornar experts na área em questão, o que seria impraticável) (veja CASSAM, 2019, p. 117)⁴⁴. O autor defende a tese de que se nós sabemos algo, nós temos de ser capazes de defender aquela posição minimamente – é preciso que saibamos de alguma forma como

⁴³ Cassam reconhece que a tese de que o conhecimento requer confiança está longe de ser pacífica. Veja a discussão desse ponto em Cassam (2019, p. 115).

⁴⁴ Note que essa habilidade de identificação de especialistas e a disposição a fornecer crédito epistêmico de maneira adequada podem ser vistas elas mesmas como constituintes de uma virtude intelectual, embora Cassam não mencione esse ponto. Novamente, veja a discussão sobre a “virtude testemunhal” (ROBERTSON, 2016), capítulo 4. seção 4.4.

“refutar” teorias da conspiração; apenas ignorá-las ou negá-las não é suficiente (veja Cassam, 2019, p. 117).

Pois bem, mas de que modo exatamente essas ideias de Cassam se vinculam à defesa de uma educação para virtudes intelectuais? Veja por exemplo o que o autor diz sobre a *internet* e a sua relação com a nossa capacidade de lidar com teorias da conspiração e outras ameaças ao nosso conhecimento: “Enquanto a internet permite a propagação de teorias excêntricas [*crackpot theories*], ela também fornece os recursos requeridos para refutá-las. O que é preciso é que os cidadãos *avaliem* esses recursos em defesa da verdade” (CASSAM, 2019, p. 120). Mas como os cidadãos poderiam desenvolver as habilidades e disposições necessárias para avaliar as evidências e/ou identificar bons especialistas no assunto? Ora, uma resposta possível é esta: através de uma *educação para as virtudes intelectuais*. E é justamente isso que Cassam parece defender, embora essa ideia ocupe apenas um parágrafo de seu texto:

Se o dogmatismo não é a solução, então a única esperança para uma sociedade que se importa com o conhecimento é equipar os seus cidadãos com os meios intelectuais e de outros tipos para distinguir verdades de mentiras. A *educação* pode desempenhar um papel vital aqui, especialmente se ela pode se focar no desenvolvimento das faculdades críticas e *virtudes intelectuais* dos alunos, tais como o rigor e o respeito pela evidência. Somente a inculcação e o cultivo da habilidade de distinguir verdades de mentiras pode evitar que o nosso conhecimento seja prejudicado [*undermined*] por indivíduos malévolos e organizações que vendem [*peddle*] mentiras para [promover] os seus próprios fins políticos ou econômicos (CASSAM, 2019, p. 120, grifo meu).

Embora o texto de Cassam esteja muito mais preocupado em caracterizar os vícios epistêmicos e evidenciar seus efeitos políticos nefastos, e não seja uma defesa pormenorizada de uma educação para virtudes intelectuais, é possível argumentar que Cassam fornece — mais indireta que diretamente — de fato uma defesa de tal abordagem que se baseia em suas possíveis contribuições para o bom funcionamento da sociedade e da política. Ora, se os vícios intelectuais contaminam o ambiente epistêmico e são politicamente deletérios; e se, além disso, uma boa forma de combatê-los é através da educação e do cultivo de virtudes intelectuais; então uma educação para virtudes intelectuais parece ser também *politicamente* justificada. O ponto é que Cassam parece defender essa ideia — ao menos nesse texto — não exatamente porque esse tipo de educação enseja “o amor pelo conhecimento” (Zagzebski, 1996) ou o “amor por bens epistêmicos” (Baehr, 2011), mas sobretudo por conta de seus efeitos políticos (via combate aos *vícios* epistêmicos e desenvolvimento da capacidade de discernir verdades de mentiras). Cassam parece estar mais preocupado com os efeitos sociais

do negacionismo do Holocausto de David Irving, por exemplo, do que exatamente com o valor intrínseco do conhecimento⁴⁵. Ao menos neste capítulo de *Vices of the Mind*, nos parece seguro afirmar que quando Cassam fala de “educação” e “virtudes intelectuais”, sua preocupação é sobretudo política. Educar para virtudes é *politicamente* benéfico.

Mas se Cassam não é tão explícito a respeito de suas intenções políticas ao mencionar a ideia de uma educação para virtudes intelectuais, outros autores o são. Em *Civic Education in the Post-Truth Era* (2019), Étienne Brown menciona que, diferentemente da maioria dos epistemólogos de virtudes, ele acredita que, para que possamos defender a adoção de uma educação baseada em virtudes, “nós não precisamos apelar para o valor intrínseco de bens epistêmicos tais como verdade ou conhecimento” (p. 46), uma vez que temos também razões *políticas* para tal:

O ambiente epistêmico atual – especialmente aquele encontrado nas mídias sociais – não conduz à boa tomada de decisão democrática, mas a aquisição de virtudes intelectuais pode preparar os estudantes para tomar boas decisões políticas e aumentar o potencial epistêmico da democracia (BROWN, 2019, p. 46).

A defesa de Brown de uma educação para as virtudes intelectuais é, portanto, política em essência. Além disso, o autor vai ainda mais longe, mencionando que nós deveríamos compreender as virtudes intelectuais também como *virtudes cívicas*, no sentido de que elas são excelências que cumprem uma função central no processo democrático e nos ajudam a nos tornarmos melhores cidadãos (Ibid.).

A defesa de Brown parece se apoiar na ideia de que nós *deveríamos* cultivar e manter o modelo político da democracia liberal – o que precisaria de justificação ulterior. Apesar disso, parece plausível pensar que a adoção de uma educação voltada para o cultivo das virtudes intelectuais pode ser benéfica também para outros tipos de arranjos políticos (se tais arranjos forem também dependentes da capacidade dos cidadãos de avaliar, criticar, opinar e assumir posições a respeito de questões de interesse público). Todas essas atividades são *epistêmicas* em essência e envolvem o exercício de virtudes intelectuais. Todavia, é claro, a abordagem pedagógica de virtudes certamente não é compatível com *quaisquer* arranjos políticos. Ao discutir sua proposta de educar para o “pensamento crítico”⁴⁶, Harvey Siegel menciona que

⁴⁵ Embora isto não signifique necessariamente, é claro, que o autor defenda que o conhecimento não tenha valor intrínseco.

⁴⁶ Estamos assumindo que o mesmo ponto é aplicável à abordagem de virtudes, uma vez que tanto aquela abordagem e a abordagem de pensamento crítico dão ênfase ao desenvolvimento de certas capacidades intelectuais que conduzem ao bom pensamento. Aliás, como já aludido anteriormente, parte do que constitui o

O pensamento crítico, por exemplo, possui ramificações indesejáveis para o fascista, uma vez que as atitudes, traços, disposições e hábitos de pensamento [*habits of mind*] a serem promovidos [...] funcionariam para minar [*undermine*] a autoridade suprema de qualquer líder fascista, e de maneira similar [para] diminuir [*undermine*] a subserviência da população, da qual um regime fascista depende (SIEGEL, 1980, p. 18).

Esse parece ser o caso também da proposta de educar para virtudes intelectuais. Embora pareça plausível pensar que tal abordagem possa ser aplicada em diferentes arranjos políticos, parece claro que ela é também incompatível com um sistema político de contornos fascistas, por exemplo. No entanto, o aprofundamento da discussão a respeito das implicações – e possíveis pressuposições – políticas da abordagem de virtudes demandaria um trabalho à parte e fugiriam do escopo deste trabalho. Não obstante, trata-se de uma discussão de grande relevância e que merece atenção futura.

À parte a discussão a respeito da adequação (ou não) da abordagem de virtudes a diferentes arranjos políticos, o objetivo geral desta seção é mostrar que, para além de benefícios como o de fornecer conceitualizações mais precisas a respeito de certos fins educacionais ou mesmo desenvolver o intelecto de um *indivíduo* isolado, adotar uma educação baseada no desenvolvimento de virtudes intelectuais pode nos trazer também benefícios *sociais* e *políticos*, através da formação de cidadãos melhor equipados para lidar com as demandas epistêmicas da vida em sociedade. Nesse sentido, formar cidadãos mais virtuosos do ponto de vista epistêmico pode ser socialmente e politicamente benéfico.

3.3. Como educar para virtudes? As estratégias pedagógicas

Após termos discutido alguns dos benefícios individuais e políticos – além dos pedagógicos – aos quais poderíamos apelar para justificar a adoção de um currículo baseado em virtudes intelectuais, chegamos a um ponto central da discussão. Dado que aceitemos que a escola tem o papel de aprimorar o caráter intelectual dos estudantes, como podemos de algum modo fazê-los desenvolver as virtudes intelectuais? Para responder à esta questão, veremos de que maneira a discussão contemporânea tem se conformado a respeito deste tópico.

“pensamento crítico” *à la* Siegel são “[...] traços de caráter, disposições, e hábitos de pensamento [*habits of mind*]” (o que guarda estreita semelhança com aquilo que chamamos aqui de “virtude intelectual”) (veja SIEGEL, 1980, p. 20).

3.3.1. A inspiração aristotélica

Vimos anteriormente que a inspiração para a abordagem pedagógica de virtudes parte de uma ideia *responsabilista* de virtude intelectual, no sentido de que virtudes intelectuais são consideradas como traços de caráter estáveis e que podem ser cultivados. Além disso, teóricos como Zagzebski concebem que as virtudes intelectuais são um subconjunto das virtudes morais, no sentido aristotélico (veja Zagzebski, 1996, p. 255). Sobre esse ponto, veja o que dizem Kotzee, Carter e Siegel:

É importante notar que a epistemologia de virtudes responsabilista contemporânea modela sua concepção das virtudes intelectuais nas virtudes morais aristotélicas pela seguinte razão: Aristóteles e seus comentadores contam uma rica história a respeito de como as virtudes morais são *aprendidas* ou *adquiridas*, mas – com exceção da *phronesis* – comparativamente pouca atenção é dada na literatura ao modo como as virtudes intelectuais aristotélicas da *techne*, *sophia*, *nous* e *episteme* são adquiridas (KOTZEE; CARTER; SIEGEL, 2019, p. 8).

Isso sugere que ao menos uma das motivações para a adoção de um arcabouço teórico *responsabilista*, dentro da abordagem pedagógica de virtudes, se dá por conta das ferramentas teóricas que nós *já possuímos* acerca de como adquirir as virtudes morais aristotélicas. Ou seja, podemos tirar proveito do que já foi produzido no campo da *ética* de virtudes. Mas qual é, em linhas gerais, a descrição aristotélica do modo como nós adquirimos uma virtude moral? Bem, citando Burnyeat (1980) e Porter (2016), Kotzee, Carter e Siegel afirmam que, para Aristóteles,

[...] através da repetida performance do ato virtuoso nós: (1) aprendemos a como realizar o ato, (2) percebemos a bondade do ato (que ele é de fato [*indeed*] virtuoso), (3) experienciamos prazer apropriado em realizar o ato, e (4) desenvolvemos o desejo de realizar o ato por conta de sua benignidade [*for the sake of the goodness of it*] (KOTZEE; CARTER; SIEGEL, 2019, p. 8).

Além disso, os autores comentam que, na concepção aristotélica, o aprendizado das virtudes tem de ser realizado através de exemplos e através da prática

[...] porque para Aristóteles, não podemos dar descrições em forma de regras a respeito do que é a coisa virtuosa a se fazer [*one cannot give rule-like descriptions of what the virtuous thing is to do*]. O que é virtuoso é relativo à situação na qual nos encontramos e é também relativo a quem está performando a ação. Uma professora pode deixar claro qual é a coisa virtuosa a se fazer somente provendo [*holding up*] um exemplo de uma ação virtuosa e encorajando os jovens a copiar aquele exemplo, praticando como ser virtuosos. Esse exemplo pode ser dado tanto pela professora ela

mesma (enquanto um modelo moral) ou pode ser dado pela professora provendo exemplos de modelos morais aos seus estudantes (Aristóteles, ele mesmo, encontrou muitos dos seus mais famosos modelos na mitologia grega) (KOTZEE; CARTER; SIEGEL, 2019, p. 9).

As abordagens contemporâneas a respeito do modo como adquirimos virtudes intelectuais são em muitos aspectos herdeiras daquela de Aristóteles. Vale ressaltar, contudo, que não precisamos de uma exegese pormenorizada da obra aristotélica para sustentar a viabilidade das estratégias pedagógicas contemporâneas, mas é inegável que os contornos gerais das propostas hodiernas conservam o espírito aristotélico — assim como as teorias responsabilistas modernas o fazem em relação à teoria das virtudes morais de Aristóteles⁴⁷.

3.3.2. As estratégias contemporâneas

Em *Intelligent Virtue* (2011), Julia Annas menciona um aspecto da ética de virtudes que a distingue de outros tipos de teorias éticas: o fato de que entender o *processo de educação ética* é parte constituinte desse tipo de abordagem. Ou seja, entender os processos de aquisição de virtudes não é apenas algo “lateral” ou “estranho” à teoria – entender como adquirimos virtudes morais é *parte* da teoria. Como diz a autora, “Nós não podemos entender o que é a virtude sem entendermos como nós a adquirimos” (ANNAS, 2011, p. 21). Ora, se esse de fato é um aspecto constituinte da ética de virtudes e, se as teorias das virtudes intelectuais responsabilistas podem ser vistas como um espelhamento da ética de virtudes, então talvez o entendimento a respeito de como nós adquirimos virtudes intelectuais seja também parte *constituente* da teoria – e não meramente uma aplicação da teoria a um contexto prático. Se essa tese é verdadeira para o caso das virtudes epistêmicas, então mesmo os teóricos responsabilistas trabalhando em assuntos não relacionados à educação deveriam dar mais atenção às teorias a respeito de como nós adquirimos as virtudes. Afinal, uma teoria das virtudes só poderia estar completa se ela fosse apresentada em conjunto com uma teoria a respeito de sua *aquisição*.

Todavia, seja qual for a importância que damos à educação dentro das teorias das virtudes intelectuais, o fato é que os teóricos têm proposto uma série de estratégias que poderíamos aplicar nos nossos contextos educacionais, visando o desenvolvimento de virtudes

⁴⁷ Sobre esse ponto, veja também Battaly (2014, pp. 177-9).

intelectuais nos estudantes. De acordo com Steven Porter (2016), ao menos quatro estratégias pedagógicas parecem constituir o núcleo principal do que ele chama de “abordagem padrão”:

Em discussões a respeito da natureza da formação da virtude, ao menos quatro dimensões [do processo] de inculcar virtudes podem ser identificadas: (1) instrução direta acerca da natureza e importância das virtudes; (2) exposição a exemplares de virtudes; (3) prática de comportamentos virtuosos e a resultante habituação das disposições virtuosas; e (4) criação de ambientes que enculturem [*that enculturate*] virtudes. Essas quatro dimensões não são mutuamente excludentes e, na realidade, deveriam ser vistas como suportando-se mutuamente [*as building on one another*] (PORTER, 2016, p. 222)

Nas próximas seções, veremos as três primeiras estratégias da “abordagem padrão” em detalhes, visando mostrar de que maneira um currículo baseado no desenvolvimento de virtudes intelectuais poderia conformar-se em torno dessas atividades. A exclusão da última estratégia (4) se dá por uma razão de organização do texto: falaremos da importância da criação de ambientes favoráveis ao ensino de virtudes quando discutirmos o situacionismo epistêmico, no capítulo cinco.

3.3.2.1. *A instrução direta*

Frequentemente defendida por aqueles que advogam pela abordagem de virtudes, a estratégia da instrução direta consiste em

[...] ensinar aos estudantes o que são virtudes (e vícios) intelectuais, como virtudes intelectuais estão relacionadas às outras dimensões do caráter pessoal (e.g. moral), como as várias virtudes intelectuais estão relacionadas entre si, e como as virtudes intelectuais são importantes para o aprendizado e para viver bem. A ideia é a de que ter um entendimento rico desses tópicos pode desempenhar um papel importante em ajudar os estudantes a desenvolver as virtudes intelectuais [*to grow in intellectual virtues*] (BAEHR, 2015a, p. 306)⁴⁸.

A instrução direta, portanto, consiste em prover aos estudantes o vocabulário das virtudes, nomeando as disposições de caráter que constituem as virtudes responsabilistas, introduzindo-os ao vocabulário dos vícios intelectuais e lhes dando, conseqüentemente, um melhor entendimento daquilo a que almejamos dentro desse tipo de currículo. Aliás, embora diversos autores reconheçam as limitações da instrução direta – quando isolada de outras práticas – no que diz respeito a inculcar virtudes intelectuais, esse momento da abordagem

⁴⁸ Veja também Baehr (2015b, p. 12).

pedagógica não pode ser menosprezado. A importância do momento da instrução direta pode ser percebida quando refletimos a respeito da importância da *linguagem*, de modo geral, em contextos educacionais.

No livro “*Intellectual Character: What It Is, Why It Matters and How to Get It*” (2002), Ron Ritchhart discute o papel da educação no desenvolvimento do caráter intelectual⁴⁹ dos estudantes. Ao tratar da função da linguagem em ambientes educacionais nos quais estamos tentando educar para o aprimoramento do caráter intelectual, Ritchhart reconhece que a linguagem é o “principal meio de instrução em sala de aula” e que ela atua como mediadora das experiências dos estudantes (Ibid., p. 116). Por isso, o autor examina o modo “[...] como a linguagem molda o pensamento e como padrões de fala ajudam a estabelecer e desenvolver certos tipos de processos cognitivos” (RITCHHART, 2002, p. 116). De mais a mais, o autor alude à importância da “linguagem do pensamento”, que segundo ele “[...] consiste de todas as palavras que nós usamos para fazer referência a processos, produtos, estados, ou posturas de pensamento” (Ibid., p. 131). Segundo o autor, quando nós utilizamos palavras que descrevem processos de pensamento como “justificar”, “ponderar” ou “refletir” nós estamos descrevendo “modos de pensar ou tipos de atividades mentais nas quais nós poderíamos nos engajar” (Ibid.). Para Ritchhart, o ato de dar nome a estes processos, através da linguagem do pensamento, é de suma importância:

A linguagem do pensamento também funciona para promover o pensamento dos estudantes através da criação de novas categorias de pensamento e experiência. Quando nós damos um nome a alguma coisa, criamos uma nova realidade que anteriormente não existia para nós. Esses novos rótulos e categorias promovem novas percepções e novas reações ao nos permitirem extrair [*to draw out*] pedaços isolados de experiência [*isolates of experience*] ou pedaços isolados de sentido [*isolates of meaning*] (RITCHHART, 2002, p. 136).

Dada a importância da linguagem (e de como a usamos) em contextos educacionais nos quais estamos tentando aprimorar o pensamento dos estudantes, parece bastante defensável a ideia de que uma das estratégias para o ensino de virtudes intelectuais em sala de aula seja aquela da *instrução direta*. De fato, uma das vantagens de introduzirmos os estudantes ao vocabulário das virtudes intelectuais é a de que nós estamos desse modo “equipando-os com um conjunto de termos e conceitos compartilhados [*we are equipping them with a shared conceptual and terminological framework*]” (BAEHR, 2015a, p. 307), que poderá ser utilizado em sala de aula, dando aos estudantes ferramentas conceituais para

⁴⁹ A noção de “caráter intelectual” defendida por Ritchhart se assemelha muito àquela defendida pelos teóricos responsabilistas. Sobre esse ponto, veja Battaly (2016b, pp. 172-3) e Kotzee (2016, p. 154).

avaliarem a si mesmos e aos seus pares⁵⁰. Estamos, de fato, através da linguagem, criando uma “nova realidade” para os alunos. Veja o que diz Ritchhart, em outro momento de seu texto, a propósito do que ele chama de “instrução explícita”:

[...] antes que alguém possa engajar-se em um modo de pensar de maneira efetiva, a tomada de perspectiva, por exemplo, é conveniente saber o que é a tomada de perspectiva, o porquê de ela ser importante, como ela aparenta ser [*what it looks like*] em diferentes situações, e quando ela provavelmente será útil [*when it is likely to be useful*]. Embora disposições não sejam formadas através de tal instrução direta, a presença da instrução explícita dentro de um contexto cultural acolhedor [*supportive*] ajuda no seu desenvolvimento ao longo do tempo (RITCHHART, 2002, p. 48).

Com efeito, Jason Baehr (2015a) lista ao menos cinco vantagens da instrução direta no contexto de uma educação para virtudes intelectuais: i) equipar os estudantes com uma “base terminológica e conceitual compartilhada”; ii) prover aos estudantes um melhor entendimento do que são as virtudes e das razões pelas quais estas são valiosas, ajudando a guiar e motivar a prática das virtudes; iii) entender melhor no que consiste cada virtude intelectual pode dar aos estudantes um melhor preparo para reconhecer oportunidades nas quais estas virtudes poderiam ser desempenhadas; iv) aprender sobre virtudes intelectuais permite aprofundar o “autoentendimento [*self-understanding*] e a autoconsciência [*self-awareness*]”, provendo aos estudantes ferramentas para ver e avaliar o mundo e a si mesmos de maneira diferente v) por fim, segundo Baehr, a instrução direta pode funcionar ainda como um complemento a outras estratégias usadas para desenvolver virtudes (BAEHR, 2015a, pp. 307-11).

Em relação ao conteúdo da instrução direta, Baehr sugere que nós deveríamos tentar responder a pelo menos seis questões principais, a saber: (1) “o que são virtudes intelectuais?”; (2) “Como elas se diferenciam de outras qualidades relacionadas?”; (3) “De que maneira as virtudes intelectuais são valiosas?”; (4) “como as virtudes são formadas?” (5) qual a natureza de cada virtude particular (e.g. coragem intelectual, curiosidade, etc.)? (6) “Quais ideias ou conceitos estão estreitamente relacionados aos conceitos de caráter intelectual e virtudes intelectuais?” (Ibid., p. 312). Em relação à questão (1), o autor sugere que a prática educacional relacionada a ela é aquela de prover aos estudantes uma definição geral de virtude intelectual, que pode ser aprimorada no futuro, mencionando o fato de que virtudes intelectuais são “[...] qualidades pessoais ou traços de caráter que são necessários para o bom pensamento e o bom aprendizado” (Ibid., p. 313). No que diz respeito à questão

⁵⁰ Veja Baehr (2015a, p. 307). Veja ainda Battaly (2016b, p. 173); Porter (2016, p. 222); e Ritchhart (2002, pp. 47-8).

(2), Baehr sugere que aqui nós deveríamos “[...] desfazer [*head off*] certos mal-entendidos ou concepções erradas que os estudantes possam ter a respeito das virtudes intelectuais” (Ibid, p. 314), mostrando como elas se diferenciam, por exemplo, de outras habilidades cognitivas que são, em maior ou menor grau, naturais [*hardwired*] e de outros tipos de virtudes (como virtudes cívicas e virtudes morais) (Ibid., p. 314-15); Ao respondermos à questão (3) através da instrução direta, Baehr sugere que estamos objetivando mostrar que as virtudes são valiosas ao menos de três formas: intelectualmente, moralmente e pragmaticamente. Virtudes são valiosas intelectualmente porque ajudam os estudantes a terem sucessos em suas empreitadas intelectuais (acadêmicas, por exemplo) (Ibid, p. 316); por outro lado, virtudes são também valiosas moralmente porque, segundo Baehr, para agir moralmente e viver bem nós precisamos ser capazes de pensar bem (*i.e.*, precisamos exercitar virtudes intelectuais) (Ibid.). Por fim, o autor defende que as virtudes são também valiosas pragmaticamente, já que elas podem ajudar os estudantes a ter sucesso em suas carreiras⁵¹. Já em relação à questão (4), Baehr sugere que deveríamos informar os estudantes acerca de alguns pontos principais concernentes ao aprendizado das virtudes: por exemplo o fato de que virtudes não são traços inatos ou naturais e “[...] se originam (em parte) através da repetida prática de pensamentos e ações que são característicos da virtude em questão” (Ibid., p. 318) (o que também sugere que virtudes podem ser perdidas se não as praticarmos e que o desenvolvimento de virtudes é algo do qual temos controle); além disso, é preciso mostrar de que maneira alguns aspectos da nossa psicologia ou caráter podem também nos impedir de adquiri-las (Ibid., p. 318-9). A questão (5) por sua vez, se volta para a instrução a respeito da natureza de cada virtude particular – Baehr menciona que, na *Intellectual Virtues Academy*⁵², foram desenvolvidos algumas definições e *slogans* de cada virtude, para ajudar os estudantes a terem uma noção geral do que constitui cada um desses traços de caráter. Veja, por exemplo, as definições e *slogans* de duas virtudes usadas naquela escola:

Curiosidade: uma disposição para espantar-se [*wonder*], ponderar, e perguntar por quê. Uma sede pelo entendimento e um desejo de explorar. *Slogan*: faça perguntas!

⁵¹ Indo além do que sugere Baehr, talvez pudéssemos explorar outras formas de valorar as virtudes. Como vimos anteriormente, as virtudes são também *politicamente* ou *socialmente* valiosas, uma vez que a saúde de alguns dos nossos sistemas políticos depende em larga medida da habilidade dos gestores e dos cidadãos de tomarem decisões bem informadas e de agirem de maneira intelectualmente virtuosa na esfera pública. Ou seja, as virtudes intelectuais são também importantes para a coletividade. Veja a discussão anterior sobre as razões políticas ou sociais para adotarmos um currículo baseado em virtudes (capítulo 3, seção 3.2).

⁵² Trata-se de uma escola pública secundária, situada em Long Beach, na Califórnia (EUA), cuja proposta curricular bebe diretamente da fonte dos mais recentes avanços nas teorias a respeito da educação para virtudes intelectuais. Para mais informações, acesse: <https://www.ivalongbeach.org/about/about-iva>

Humildade Intelectual: uma disposição para ‘admitir’ [*a disposition to ‘own’*] suas limitações e erros intelectuais. Despreocupação [*unconcerned*] com status ou prestígio intelectuais. *Slogan*: Admita o que você não sabe! [...] (BAEHR, 2015a, p. 320).

Baehr acredita que as definições e slogans, aliadas a exemplos concretos retirados da literatura, da História, de filmes, etc., constituem um método efetivo de dar aos estudantes uma noção mais robusta de cada virtude. Por fim, em relação à questão (6), o autor entende que a instrução direta pode dar aos estudantes um melhor entendimento de outros conceitos relacionados às virtudes, como a ideia de motivação intrínseca (aprender algo por curiosidade, por exemplo) *versus* motivação extrínseca (aprender algo por medo de uma punição ou por conta de uma recompensa externa), mostrando de que maneira esses outros conceitos podem ser úteis para a aquisição de virtudes intelectuais (Ibid., pp. 321-4)⁵³.

Mas de que maneira poderíamos realizar a instrução direta na prática? Que tipo de métodos específicos poderíamos utilizar? Bem, a esse respeito, Baehr sugere ao menos cinco atividades: a primeira seria prover pequenas lições, por exemplo a respeito de uma ideia ou virtude específica, e isso poderia ser feito no início ou final de cada aula (Ibid., pp. 324-5); a segunda seria aquela de colocar cartazes com “termos de virtudes, definições ou slogans” no ambiente da sala de aula (Ibid., p. 325); a terceira se refere à integração da instrução direta às unidades já existentes no currículo – o autor sugere que, se a pessoa é uma professora de inglês, por exemplo, esta poderia se utilizar dos personagens da literatura para prover exemplos de pessoas virtuosas ou não virtuosas. Além disso, o autor alude à ideia de que nas aulas de ciências nós poderíamos nos utilizar dos exemplos de alguns cientistas para introduzir os conceitos de virtudes intelectuais – o que poderia também ser feito em outras áreas, incorporando a reflexão sobre virtudes intelectuais a uma reflexão a respeito do “tipo de pensamento” que alguém que realiza uma investigação naquela área têm de desempenhar (por exemplo no caso da história, das ciências naturais ou da matemática)⁵⁴ (Ibid., p. 326). Uma quarta possível atividade, segundo Baehr, é aquela de chamar atenção e apontar para “[...] casos nos quais um estudante claramente manifesta uma das virtudes alvo”, dando um exemplo concreto da virtude em questão (Ibid. p. 327). Por fim, a quinta possibilidade

⁵³ Trata-se aqui, é claro, de um resumo das sugestões de conteúdo feitas pelo autor. Para mais detalhes a respeito do conteúdo da instrução direta, veja Baehr (2015a, pp. 311-324).

⁵⁴ Aliás, no caso da matemática, já existem trabalhos que se situam na interface entre a epistemologia de virtudes e a prática daquela disciplina, o que poderia fornecer algum material para professores de matemática a respeito de quais conceitos de virtudes são relevantes para a sua área de expertise. Veja por exemplo Tanswell (2017) e Tanswell; Kidd (2020). Além disso, sobre virtudes intelectuais na prática científica em geral, veja Van Dongen e Paul (2017).

sugerida por Baehr é aquela de criar recursos a respeito das virtudes que sejam acessíveis fora do período de aula (como vídeos *online*) (Ibid., p. 327-9).

Tudo isso sugere que a prática da instrução direta constitui um momento importante de uma educação para as virtudes intelectuais. No entanto, aqueles que defendem a abordagem de virtudes reconhecem que, isoladamente, ela não é suficiente. Seguindo Ritchhart, Heather Battaly menciona que a instrução direta (que ela chama de “*formal instruction*”) possui algumas limitações, sobretudo quando falamos do desenvolvimento das emoções e motivações apropriadas nos estudantes (BATTALY, 2016b, p. 173). E é por isso que, em geral, os defensores da abordagem de virtudes sugerem que nós precisamos também da exposição a *exemplares* ou *modelos* de virtudes.

3.3.2.2. A exposição a exemplares de virtudes

O que são “*exemplares*” de virtude? De acordo com Ian Kidd (2016), um exemplar de virtude, em sentido geral, “[...] pode ser um líder espiritual ou um grande herói intelectual da história que é especialmente inspirador, o qual admiramos e desejamos emular” (p. 64). Para Kidd, há pelo menos duas maneiras pelas quais alguém pode ser um exemplar virtuoso: “Tais figuras podem ser exemplares tanto da *consecução* [*attainment*] de boa conduta ou, mais modestamente, da *aspiração* a agir bem [*to be well-conducted*]” (KIDD, 2016, p. 64-5). Portanto os exemplares, nesse sentido, são pessoas que realizam ações virtuosas e que nos movem a imitá-las porque nós as admiramos.

Reconhecendo também as limitações da instrução direta, Steven Porter (2016) menciona que aquela atividade é apenas um “gatilho” ou um ponto inicial de uma “dinâmica psicológica e comportamental mais profunda que está envolvida na formação da virtude” (p. 222). E é por isso que, além da instrução direta, nós precisamos da exposição a exemplares de virtude:

Nesta situação, o estudante é atraído pela exibição de um traço intelectual por parte do exemplar (ou repellido [*pained*] pela ausência de um traço) e é desse modo inspirado a abordar algum assunto com a disposição exemplificada. Devido ao fato de a virtude estar personificada [*embodied*] em um exemplar, há uma apreensão cognitiva do traço virtuoso que vai além da apreensão mais abstrata disponível através da instrução direta, meramente verbal. No exemplar nós vemos como a virtude se parece [*looks like*] em ação e, por conta disso, o valor da virtude é mais vívido, o que aumenta a atratividade da virtude e consequentemente o desejo de adquirir a disposição virtuosa (PORTER, 2016, p. 222).

Além dos pontos já mencionados, por meio dos exemplares nós permitimos que os estudantes experienciem uma emoção importante para a mudança de hábitos e para a consequente aquisição das virtudes intelectuais: a emoção que sentimos quando testemunhamos pessoas virtuosas realizando atos de virtude. Trata-se da *admiração*.

Uma excelente análise dessa emoção é feita por Linda Zagzebski. No seu livro “*Exemplarist Moral Theory*” (2017, cap. 2), a autora propõe toda uma teoria moral baseada na ideia de admiração⁵⁵ – e que é também aplicável às virtudes intelectuais⁵⁶. Todavia, o mais importante aqui é o fato de que a admiração é uma emoção que *nos motiva a tentar ser como a pessoa que admiramos*. Como diz a autora:

[...] A admiração, como outras emoções, nos move. Em particular, eu acredito que nas condições apropriadas, a admiração por uma pessoa nos move a imitar a pessoa admirada naquilo pelo qual a pessoa é admirada [*admiration for a person moves us to emulate the admired person in the respect in which the person is admired*] (ZAGZEBSKI, 2017, p. 33)⁵⁷.

Um ponto importante da análise da autora é que, para ela, nós admiramos excelências naturais de maneira diferente da qual admiramos uma excelência adquirida. No entanto, no que diz respeito às virtudes intelectuais e morais (ambas excelências adquiridas), a admiração que sentimos por pessoas que as possuem é a mesma (Ibid., p. 39). Isso reafirma a ideia de que virtudes intelectuais responsabilistas são, em muitos aspectos, análogas às virtudes morais. Segundo a autora: “[...] a divisão principal entre traços admiráveis não é a divisão entre traços intelectuais e morais. É a divisão entre o natural e o adquirido” (Ibid. p. 39).

Assim, Zagzebski resume sua visão em torno da emoção da admiração do seguinte modo (atente-se, particularmente, para as ênfases nos itens (2) e (4)):

(1) Admiração é a emoção de sentir-se de maneira particular [*feeling a distinctive way*] em relação a uma pessoa vista como admirável. A emoção pode ou não ser adequada ao objeto. Ou seja, o objeto pode ou não ser admirável. Mas se nós confiamos em nossa emoção de admiração [...] nós estaremos preparados para julgar que o que nós admiramos é admirável.

(2) Admiração por excelências humanas adquiridas difere da admiração para talentos naturais [...]. O desprezo [*contempt*] é a emoção oposta à admiração na primeira categoria, mas não na segunda. O tipo de admiração que nós queremos para o exemplarismo é a admiração para excelências adquiridas. *Essas excelências incluem virtudes intelectuais*.

⁵⁵ Veja Zagzebski (2017, pp. 30-1).

⁵⁶ Sobre a admiração, veja ainda Zagzebski (2019).

⁵⁷ A autora se utiliza de evidências empíricas para dar força a essa ideia (veja Zagzebski, 2017, pp. 40-3), como por exemplo o trabalho de Sara Algoe e Jonathan Haidt (2009).

(3) Admiração por traços adquiridos é frequentemente associada com sentimentos físicos, particularmente sentimentos de estar sendo alçado [*uplifted*] ou elevado [*elevated*] pelo testemunho ou leitura sobre algo admirável [*by witnessing or reading about something admirable*] [...].

(4) A pessoa admirada é atraente de maneira imitável [*The admired person is imitably attractive*]. Ou seja, a admiração por excelências adquiridas dá origem à motivação de imitar a pessoa admirada naquilo pelo qual ela é admirada [*admiration for acquired excellences gives rise to the motive to emulate the admired person in the way in which she is admired*] (ZAGZEBSKI, 2017, p. 43, grifos meus).

Partindo da análise de Zagzebski, e considerando que sua teoria a respeito da admiração como emoção motivadora do aprimoramento do caráter moral é também válida para as virtudes intelectuais responsabilistas (veja o item (2) acima), podemos afirmar que a estratégia pedagógica da exposição a exemplares virtuosos é um importante meio de educar para virtudes, uma vez que essa atividade se centra justamente na ideia de que devemos desenvolver, nos estudantes, a *admiração* por aqueles que representem a boa conduta intelectual. O que nos interessa propriamente na análise de Zagzebski é o fato de que ela parece mostrar que, se conseguirmos fazer com que os estudantes sintam admiração pelos modelos intelectuais, através da exposição a exemplares de virtudes, estaremos ajudando-os a desenvolver *uma vontade ou um desejo de serem como tais modelos*, o que em última instância significa desenvolver uma motivação para realizarem esforços visando tornarem-se virtuosos – veja o item (4) da análise de Zagzebski.

Mas há ainda uma pergunta de ordem prática a ser respondida: onde podemos encontrar estes exemplares ou modelos de virtudes? Bem, a esse respeito, diversos autores mencionam a importância de os próprios professores agirem como exemplares de virtudes intelectuais em sala de aula⁵⁸. Veja por exemplo o que diz Jason Baehr, ao discutir estratégias para o ensino de virtudes:

Uma última estratégia é também relacionada à motivação epistêmica. Ela consiste na *modelação [modelling] natural e autêntica de virtudes intelectuais* por professores e outros líderes escolares. A experiência de ser ensinado por um exemplar de virtude intelectual pode ser um convite extremamente poderoso para a vida intelectual [*to the life of the mind*]. Testemunhar o modo como tal pessoa reflete sobre, comunica, e se sente acerca de sua disciplina [*subject matter*] pode ter um impacto profundo nas crenças e atitudes fundamentais de um estudante em relação ao pensamento e ao aprendizado. De fato, é plausível pensar que os outros esforços do professor no sentido de promover o desenvolvimento do caráter intelectual serão fortemente amplificados ou diminuídos, na medida em que ele modela ou falha em modelar virtudes intelectuais na sua própria atividade intelectual. Em conformidade com isso, uma parte indispensável da tentativa de educar para virtudes intelectuais envolve exemplificar essas virtudes no seu próprio ato de ensinar [*in one's teaching*] e em outras interações com estudantes (BAEHR, 2013, p. 259).

⁵⁸ Por exemplo, Kidd (2016, p. 65); Baehr (2013, p. 259); Ritchhart (2002, pp. 46-7, 163-4).

No entanto, embora estes autores enfatizem a importância de os professores serem exemplares – como Baehr, na citação anterior –, poderíamos argumentar que essa talvez seja uma carga pesada demais para aqueles que estão em sala de aula. Aliás, em um comentário aos trabalhos de Ron Ritchhart, Battaly (2016b) menciona o problema de que os exemplares “são escassos” e, uma vez que virtudes são difíceis de adquirir, muitos professores não terão adquirido totalmente as virtudes⁵⁹ (p. 173), o que é certamente um problema para aqueles que colocam nos professores a responsabilidade de serem exemplares. Mas a autora nos diz que há uma resposta para isso, já que “mesmo que nós não tenhamos adquirido *totalmente* [fully] as virtudes, algumas de nossas emoções e ações ainda serão provavelmente virtuosas e merecedoras de imitação” (BATTALY, 2016b, p. 173). Além disso, os exemplares podem advir de outros contextos e serem representados por “palestrantes convidados”, “autores” ou “personagens fictícios” (Ibid.). Aliás, em relação a esse último exemplo, parece plausível defender que, uma vez que os professores nem sempre serão exemplares de virtudes, a *ficção* tenha um papel central na introdução dos estudantes a estes modelos virtuosos. No caso da literatura, concebida de maneira ampla⁶⁰, esta possui um papel formativo importante na imensa maioria das sociedades. Como escreve Antonio Candido em *O Direito à Literatura* (2011), a literatura (isto é, as várias formas de fabulação engendradas pelas sociedades) é bastante relevante do ponto de vista educacional, já que ela pode servir como um importante meio de inculcação de valores nos estudantes:

Neste sentido, ela [a literatura] pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles. Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo (CANDIDO, 2011, p. 177).

Se, como diz Candido, a literatura é importante para a inculcação de valores culturais de modo geral, por que razão ela não o seria em relação aos valores cognitivos expressos pelas virtudes intelectuais? Aliás, no seu *Virtues of The Mind* (1996), Linda Zagzebski já

⁵⁹ “[...] *most teachers will fall short of full virtue possession*” (BATTALY, 2016b, p. 173).

⁶⁰ Utilizo aqui a concepção de Antonio Candido a respeito da literatura: “Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (CANDIDO, 2011).

defendia a ideia de que a literatura e as formas de fabulação têm também um papel essencial no desenvolvimento de hábitos adequados de pensamento e de formação de crenças:

[...] a recente virada em direção à literatura para ajudar-nos a entender a forma correta de agir poderia também ajudar-nos a entender a forma correta de pensar e de formar crenças. A boa ficção pode nos dar uma imagem vívida da vida interna de seus personagens, e isso inclui os meandros dos seus métodos de investigação e processos de formação de crença. Se nós podemos obter uma melhor percepção da moralidade de atos através da representação ficcional, é também provável que nós possamos obter uma melhor percepção da bondade [*goodness*] e da ruindade [*badness*] de jeitos de pensar e acreditar através de representações ficcionais (ZAGZEBSKI, 1996, p. 22).

Isso corrobora a ideia de que os exemplares de virtudes podem ser tirados de histórias fictícias e não necessariamente têm de ser representados pela figura do professor⁶¹. Independentemente de onde estes venham, o fato é que a exposição a exemplares virtuosos é uma atividade central e frequentemente proposta por aqueles que defendem a abordagem pedagógica de virtudes.⁶²

3.3.2.3. A prática de comportamentos virtuosos

Para além da instrução direta e da exposição a exemplares, a “abordagem padrão” a respeito do cultivo de virtudes também considera a *prática de comportamentos virtuosos* como um importante meio de aquisição de virtudes intelectuais. Com efeito, Heather Battaly propõe que “nós podemos também ajudar nossos estudantes a começar a estabelecer padrões de ação e motivação intelectualmente virtuosos provendo-os com oportunidades de praticar tais ações e motivações em aula” (BATTALY, 2016b, p. 179). A autora sugere algumas atividades pedagógicas específicas que poderiam ajudar-nos nesta tarefa. Por exemplo, Battaly menciona que isto poderia ser feito através de discussões de temas variados, durante as quais nós pediríamos aos estudantes que praticassem ações características de cada virtude: “[...] Discussões provêm os estudantes com oportunidades de considerar ideias que diferem

⁶¹ Veja, também, Battaly (2016b, p. 175). Além disso, para uma discussão a respeito da importância de estarmos *conscientes* da influência dos exemplares em nosso comportamento intelectual, relacionada à manutenção de nossa autonomia intelectual, veja Roberts e Wood (2007, pp. 267-8).

⁶² Cabe mencionar que esse tipo de abordagem na educação caracterológica é por vezes chamada de “modelo de aprendizado por imitação [*learning by imitation model*]” (WATSON, 2019, p. 304). No entanto, segundo Lani Watson (2019), esse método não seria o mais adequado no caso de uma virtude como a “inquisitividade” (trataremos da concepção da autora de “inquisitividade” no próximo capítulo). Seja como for, o ponto é que o exemplarismo ou “modelo de aprendizado por imitação” é um componente central da abordagem pedagógica de virtudes e é frequentemente proposto por autores dentro desse campo.

das suas próprias, de defender suas próprias ideias, de admitir que eles estavam equivocados, etc.” (Ibid)⁶³.

De fato, a necessidade do elemento da *prática* de comportamentos virtuosos dentro da abordagem de virtudes parece ser lugar-comum entre os autores. No caso de Steven Porter (2016), a menção à atividade da prática é feita através da ênfase na ideia de que a simples compreensão do que é uma virtude (fornecida pela instrução direta) e a motivação de agir virtuosamente (fornecida pelos exemplares) não resultarão, sozinhas, em uma disposição virtuosa, sem que de fato haja a realização da virtude pela prática: “Através da prática de comportamentos característicos da virtude, o estudante irá experimentar a satisfação de agir virtuosamente e a disposição será reforçada pela repetição de ações” (PORTER, 2016, p. 223). É curioso que o autor mencione que a prática de comportamentos virtuosos, com vistas à formação de uma disposição virtuosa, é possível mesmo sem as duas atividades prévias (instrução direta e a exposição a exemplares), mas que em um modelo ideal nós teremos as três atividades juntas (Ibid., p. 223). Na mesma linha de Porter e Battaly, Jason Baehr escreve que, desde a época de Aristóteles, “filósofos e outros escritores preocupados com o desenvolvimento do caráter mantinham que as virtudes (e vícios) são formadas através da prática ou repetição de ações virtuosa (ou viciosas)” (BAEHR, 2013, p. 258). E é por isso que essa dimensão da abordagem de virtudes é importante. Do ponto de vista da condução desta atividade em sala de aula, o autor sugere que esta

[...] poderia ocorrer em aula através de atividades ou modos de interação que requeiram que os estudantes adotem pontos de vista diferentes dos seus, usem sua imaginação para estender ou aplicar o seu conhecimento, deem razões em favor de suas afirmações, ou coloquem questões ponderadas [*thoughtful*] e bem formadas. Tais atividades oferecem [meios de] praticar virtudes como abertura intelectual [*open-mindedness*], criatividade, reflexividade [*reflectiveness*], rigor intelectual e curiosidade. Requisitos similares podem ser colocados em exames, artigos, e outras tarefas escritas [*written assignments*] (BAEHR, 2013, p. 258).

O autor menciona ainda que os professores poderiam encorajar os estudantes a buscar o entendimento do material a ser estudado (evitando a simples repetição do conteúdo) ou ainda que estes poderiam criar a regra de que, durante as discussões, todas as vezes em que um estudante engajar-se na defesa de seu ponto de vista, este deve tentar “identificar os

⁶³ Em seu artigo, Battaly menciona um exemplo de discussão em torno de um assunto controverso que poderia requerer o exercício de virtudes intelectuais. A autora menciona, ainda, a importância de a atividade da *prática* de comportamentos virtuosos estar alinhada ao cultivo da capacidade de *perceber* situações aptas ao exercício de uma determinada virtude. Sobre este último ponto, veja Battaly (2016b, p. 180). Essa ideia é inclusive expressa no “Princípio de Julgamento” (BAEHR, 2016c), que vimos no início desse trabalho e que o autor identifica como uma das quatro dimensões de uma virtude intelectual.

melhores argumentos possíveis contra essa posição e então responder a estes argumentos de maneiras que sejam intelectualmente caridosas e justas” (Ibid., 2013, p. 258). A atividade da prática consiste na criação de situações nas quais os estudantes poderão ou deverão exercer uma ou mais virtudes intelectuais, de modo a resolver uma determinada tarefa intelectual ou de modo a agir de forma adequada em relação aos seus colegas. Trata-se, portanto, da *realização* do comportamento virtuoso, que fora inicialmente assimilado pela instrução direta e motivado pelo contato com exemplares de virtudes intelectuais.

4. CAPÍTULO QUATRO – CULTIVANDO VIRTUDES PARTICULARES

À esta altura do trabalho, vimos algumas razões em favor da adoção da abordagem pedagógica de virtudes intelectuais e discutimos algumas estratégias possíveis para promover o cultivo destas disposições virtuosas nos estudantes. Todavia, uma questão que se coloca em seguida é aquela referente a *quais* virtudes específicas deveríamos cultivar. Em quais virtudes deveríamos nos focar? Nas seções subsequentes, veremos quatro propostas de autores interessados em defender a centralidade de uma ou outra virtude específica dentro da abordagem pedagógica que estamos discutindo. Abordaremos, em ordem: a abertura intelectual, a humildade intelectual, a inquisitividade e a virtude testemunhal⁶⁴.

4.1. A abertura intelectual e o entendimento

O que significa ter abertura intelectual (*open-mindedness*)? E qual a importância dessa virtude para a abordagem pedagógica que estamos discutindo? Na literatura epistemológica contemporânea, uma das mais influentes contribuições para o debate em torno da noção de abertura intelectual ou “*open-mindedness*” é certamente aquela de Jason Baehr. Em seu *The Inquiring Mind: On the Intellectual Virtues and Virtue Epistemology* (BAEHR, 2011), o autor fornece uma caracterização desta virtude que perpassa quatro pontos:

(OM) Uma pessoa mente aberta é caracteristicamente (a) disposta e (dentro de certos limites) capaz (b) de transcender um ponto de vista padrão (c) de modo a considerar [*take up*] ou considerar seriamente [*take seriously*] os méritos de (d) um ponto de vista cognitivo distinto (BAEHR, 2011, p. 152).

Embora a concepção de Baehr seja bastante plausível, há autores que questionam sua capacidade de captar totalmente o fenômeno em questão. Em *Open-mindedness, Insight and Understanding* (2016), Wayne Riggs menciona que a definição de Baehr “é dada totalmente em termos de possuir uma certa habilidade (ou conjunto de habilidades) e de uma disposição

⁶⁴ A seleção de tais traços de caráter para discussão é, em alguma medida, arbitrária. Contudo, essas são algumas das principais virtudes discutidas por aqueles que advogam pela abordagem de virtudes, e por isso decidi por apresentá-las aqui. É possível, entretanto, defender que outras virtudes sejam também centrais ou importantes, é claro.

[*willingness*] para utilizar essas habilidades”⁶⁵ (RIGGS, 2016, p. 23), mas que isso não é suficiente para dar uma noção robusta de abertura intelectual. De acordo com Riggs, há um elemento que é constitutivo desta virtude – e que não foi considerado por Baehr – que diz respeito ao ato de discriminar quais pontos de vista cognitivos merecem que exercitemos o ato de “transcender” e quais não o merecem. Esse ato de discriminação entre pontos de vista que valem a pena considerar e aqueles que não valem é, para Riggs, parte constituinte da virtude (RIGGS, 2016, p. 23). Há dois aspectos desse momento de discriminação aos quais Riggs dá ênfase: “propriedade” [*propriety*]⁶⁶ e “sensibilidade” [*sensitivity*].

No caso da *propriedade*, Riggs cria o exemplo de um sujeito, “Smugford”, que, a despeito de estar disposto a considerar pontos de vistas diferentes dos seus e de obter sucesso (em termos de confiabilidade) sempre que tenta realizar essa atividade, ainda assim falha em exercitar a virtude da abertura intelectual porque ele só a exercita quando considera que o ponto de vista alternativo é válido ou inicialmente plausível, mas infelizmente a sua capacidade de julgamento a respeito da plausibilidade de outros pontos de vista não é suficientemente boa. O sujeito falha em sua avaliação a respeito da plausibilidade de outros pontos de vista e por isso não exerce a virtude no momento apropriado (Ibid., p. 24). Veja o que diz o autor:

O problema com Smugford é que ele falha em engajar suas habilidades de transcender pontos de vista em circunstâncias nas quais uma pessoa genuinamente aberta o faria. Na medida em que esta é uma falha da abertura intelectual em si mesma, tal propriedade é uma condição necessária para a posse da virtude [*Insofar as this is a failure of open-mindedness itself, such propriety is a necessary condition for having the virtue*] (RIGGS, 2016, p. 24).

Em relação à *sensibilidade*, Riggs cria o caso de alguém (chamada “Oblivia”) que não meramente falha em considerar um ponto de vista alternativo por um erro de julgamento a respeito de sua plausibilidade, mas que falha em *reconhecer que existem* pontos de vista alternativos aos seus. Para o autor, o que falta para Oblivia é “[...] uma certa ‘sensibilidade’ a vários tipos de sinais [*cues*] de que há um ponto de vista cognitivo sobre algum assunto que é distinto do dela” (Ibid., p. 24). Se Oblivia reconhecesse a existência de um ponto de vista alternativo, ela estaria disposta e seria capaz de considerá-lo; todavia, como ela falha nesse reconhecimento, ela falha em ser mente aberta.

⁶⁵ Riggs menciona também o fato de que a abordagem de Baehr enfatiza a importância de que a pessoa mente aberta possua a motivação adequada (veja Riggs, 2016, p. 22).

⁶⁶ No sentido de ser “próprio”, “correto”, “apropriado”.

Com estes dois exemplos, Riggs pretende mostrar que, para além do que teorizou Baehr (2011), ser genuinamente mente aberta requer que o indivíduo seja capaz de *reconhecer a existência* de pontos de vista diferentes dos seus (sensibilidade) e que este esteja “disposto a considerá-los seriamente *quando é apropriado fazê-lo* (propriedade)” (Ibid., p. 25). Com isso, Riggs chega a uma definição de abertura intelectual que, baseada na de Baehr (2011), lhe acrescenta duas cláusulas (relativas à *sensibilidade* e à *propriedade*):

(OM*) Uma pessoa mente aberta caracteristicamente

- (a) é disposta [*willing*] e (dentro de certos limites) capaz
- (b) de transcender um ponto de vista cognitivo padrão [*to transcend a default cognitive standpoint*]
- (c) de modo a considerar [*take up*] ou considerar seriamente [*take seriously*] os méritos de
- (d) um ponto de vista cognitivo distinto,
- (e) é suficientemente sensível a sinais [*cues*] indicando tais pontos de vista alternativos, e
- (f) tem uma propensão bem calibrada [*well-calibrated*] a exercitar essas habilidades (RIGGS, 2016, p. 25).

A discussão de Riggs a respeito da virtude a abertura intelectual está também ligada à sua teoria a respeito do entendimento. Ao discutir o fenómeno do entendimento, Riggs o caracteriza como “[...] o estado de captar [*grasping*] uma representação perspectiva (suficientemente acurada) de alguma parte do mundo” (Ibid., p. 19). Em relação ao termo “representação perspectiva”, Riggs o qualifica do seguinte modo:

Uma perspectiva é um conjunto complexo de representações cujos membros estão interrelacionados das maneiras usuais que aparecem em discussões sobre coerência: evidencialmente, explanatoriamente, etc. Um aspecto importante dessas interrelações é que elas têm o efeito de reforçarem-se mutuamente. Juntas, elas fazem a perspectiva toda ‘interligar-se’ [*hang together*] ou ‘ter sentido’ [*make sense*] (RIGGS, 2016, p. 19)⁶⁷.

De mais a mais, após listar algumas características do que ele entende por “perspectivas”, o autor escreve que

E talvez o elemento [*feature*] mais importante de uma perspectiva para nossos propósitos [*for present purposes*] é que as interrelações entre as suas partes são tais que, dentro do domínio [*domain*] da perspectiva, elas influenciam como nós percebemos o mundo, quais inferências nós provavelmente faremos [*which*

⁶⁷ Riggs comenta que o termo “ponto de vista cognitivo”, usado por Baehr, e o termo “perspectiva”, que ele quer fazer avançar, são semelhantes, embora o autor escreva que “[...] parece claro que uma perspectiva irá contar como um ponto de vista cognitivo, independentemente de se todo ponto de vista cognitivo conta como uma perspectiva ou não [*it seems clear that a perspective will count as a cognitive standpoint, whether or not every cognitive standpoint counts as a perspective*]” (RIGGS, 2016, p. 26).

inferences we are likely to draw] [...], onde nós provavelmente buscaremos por evidências no que diz respeito a proposições relacionadas, se nós consideramos [*whether we greet*] proposições relacionadas como suspeitas ou benignas, etc. Em outras palavras, uma perspectiva é uma ‘tomada’ de alguma parte do mundo [*is a ‘take’ on some part of the world*] ou uma ‘construção’ desta [*or a ‘construal’ of it*] (RIGGS, 2016, p. 20).

Essa ideia de “perspectiva” em Riggs salienta um aspecto adicional da virtude da abertura intelectual. Ser mente aberta em relação às perspectivas requer que nós estejamos “[...] dispostos e [sejamos] capazes de transcender alguma perspectiva particular sobre o mundo e levar a sério [*take seriously*] os méritos de alguma outra” (Ibid., p. 26). Mas, de acordo com o autor, não é suficiente que nós avaliemos uma perspectiva distinta “peça por peça”, mas é preciso considerá-la como um todo ou “a partir de dentro” [*from the inside*]:

Não é suficiente simplesmente entreter [*entertain*] as várias proposições que são parte da perspectiva, mesmo que o sujeito de algum modo entretenha todas elas simultaneamente. O sujeito deve de alguma maneira vir a apreciar o modo como os elementos na perspectiva estão relacionados de tal forma a tornar *inteligível* a parte relevante do mundo à pessoa que possui a perspectiva [*to the person whose perspective it is*], ou a alguém que poderia adotar tal perspectiva [...] (RIGGS, 2016, p. 27).

Com isso, para Riggs, ser mente aberta em relação a perspectivas alheias significa dar a elas uma “consideração simpática” [*sympathetic consideration*], que não significa que devemos necessariamente *crer* na perspectiva, mas que devemos ir além da “mera consideração” não qualificada (“*mere entertainment*”) e em direção à consideração simpática:

Um sujeito considera simpaticamente uma perspectiva quando reflete sobre ela de maneira a trazer à mente as possíveis conexões evidenciais e explanatórias entre os elementos na perspectiva. É o reconhecimento e apreciação dessas conexões explanatórias e evidenciais dentro da perspectiva que constitui vê-la ‘a partir de dentro’ [*from the inside*] (RIGGS, 2016, p. 27).

Para Riggs, o ato de considerar seriamente uma perspectiva diferente da nossa requer em geral esse tipo de consideração simpática e é preciso que nós consigamos não apenas “colocar diante de nossas mentes o conteúdo correto” da perspectiva que estamos avaliando, mas é preciso também assumir certas “atitudes” que tornarão “salientes” as coisas apropriadas de acordo com aquela perspectiva – e emoções podem ser esses “geradores de saliência” (veja RIGGS, 2016, p. 28).

Além disso, na teorização de Riggs, a virtude da abertura intelectual é complementada por outra virtude: a perspicácia (“*insightfulness*”). A respeito da perspicácia, o autor escreve que

[...] uma habilidade crucial envolvida nela é a sensibilidade para o modo como as aparências são frequentemente enganadoras, além de uma habilidade [*a knack*] para procurar e achar as verdades profundas subjacentes que poderiam tornar uma situação inteligível ou poderiam mostrar que o que nós pensávamos que entendíamos é na verdade um mistério profundo. [...] Por vezes a perspicácia de um sujeito o permite reconhecer uma perspectiva que não é óbvia, mas que faz com que os fatos evidentes tenham sentido [*Sometimes one's insight allows one to recognize a perspective that is not obvious but that makes sense of the evident facts*]. Outras vezes a perspicácia de um indivíduo o permite reconhecer que uma perspectiva disponível, talvez a óbvia ou comum, é na verdade epistemicamente inadequada [*is actually epistemically lacking*] (RIGGS, 2016, p. 33)⁶⁸.

O ponto é que ambas as virtudes são importantes para que possamos chegar ao *entendimento*, e de acordo com Riggs a educação tem como um dos seus objetivos justamente “o avanço do entendimento”. Veja o que diz o autor:

Uma pessoa mente aberta é alerta e atenta à possibilidade de que perspectivas não inteiramente consistentes com a sua própria sejam epistemicamente superiores. Uma pessoa perspicaz é dotada de uma capacidade de perceber quando uma harmonia aparente está obscurecendo uma incongruência mais profunda [*An insightful person is gifted at noticing when apparent harmony obscures deeper incongruity*]. Tal pessoa possui também a habilidade de detectar padrões sutis e de produzir hipóteses criativas que a permitem construir perspectivas acuradas e reveladoras [*accurate and illuminating perspectives*] – i.e., entendimento. (RIGGS, 2016, p. 34).

Com isso, uma das conclusões de Riggs é que “[...] ao menos alguns de nossos esforços educacionais deveriam ser despendidos [*expended*] em ajudar os estudantes a desenvolverem essas virtudes intelectuais” (Ibid., p. 35). Riggs parece associar a importância da *abertura intelectual* e da *perspicácia* à consecução do que ele assume como um dos fins epistêmicos da educação: atingir o *entendimento*. E esse ponto é importante porque a noção de virtude intelectual parece estar estreitamente relacionada à noção de entendimento. Como vimos no capítulo 2, a partir de Jason Baehr (2013), as virtudes intelectuais objetivam alcançar um “entendimento explanatório profundo de assuntos epistemicamente relevantes” (BAEHR, 2013, p. 251). Para Baehr, portanto, uma pessoa verdadeiramente epistemicamente virtuosa não se contenta em possuir uma compreensão superficial de assuntos epistemicamente valiosos, mas busca atingir um entendimento profundo acerca destes assuntos (Ibid.). Isso mostra que, mesmo quando invertemos a lógica de prioridade pedagógica e damos centralidade à *aquisição das virtudes intelectuais*, ainda assim objetivamos fazer com que os estudantes adquiram *entendimento* acerca dos assuntos nos quais eles se engajam

⁶⁸ Para alguns exemplos desse fenômeno, veja Riggs (2016, p. 30-4).

intelectualmente⁶⁹. Isso porque, novamente, desenvolver uma propensão a buscar um entendimento profundo sobre as coisas – e não apenas uma compreensão superficial – faz parte do pacote da aquisição de virtudes intelectuais. Uma pessoa intelectualmente virtuosa é alguém que visa adquirir um entendimento profundo sobre assuntos relevantes (BAEHR, 2013). E por isso o desenvolvimento das virtudes da *abertura intelectual* e da *perspicácia* é de suma importância em uma abordagem pedagógica de virtudes intelectuais – já que elas permitem (ou ao menos facilitam) o processo de aquisição do *entendimento*.

4.2. *Humildade intelectual ou confiança adequada?*

Dentre os diferentes traços que podemos identificar no caráter de um ser humano, aquele da *humildade* talvez seja um dos que mais permita interpretações distintas a respeito de seu conteúdo (tanto no sentido moral quanto intelectual). Este traço de caráter é importante porque parece captar algo valioso para nós – algo a que almejamos⁷⁰. No entanto, há uma miríade de teorias a respeito do que exatamente significa ser “humilde”, e que por vezes parecem tratar de fenômenos distintos, mas que acabam por receber a mesma alcunha⁷¹. Para nós aqui, discutir uma noção de humildade intelectual é importante para os propósitos pedagógicos do trabalho, já que parece se tratar de um traço importante a ser cultivado. No que se segue, portanto, abordaremos uma noção específica de humildade intelectual, proposta por Ian Kidd (2016), mencionando suas principais características e sua importância do ponto de vista educacional. Ao final, abordaremos uma crítica ao tipo de abordagem trazida por Kidd e tentaremos mostrar que parece haver uma confusão terminológica embasando algumas disputas entre teorias da humildade intelectual. Veremos que o termo “humildade intelectual” talvez não seja o mais adequado para nos referirmos ao traço teorizado por Kidd, mas que ainda assim a disposição virtuosa identificada por aquele autor é de suma importância para uma educação que pretenda cultivar virtudes intelectuais. Começemos, então, pela teoria de Kidd.

⁶⁹ Note que, nesse caso, tomamos a aquisição de entendimento como algo secundário – i.e., subordinado ao objetivo pedagógico *primário* de desenvolver as virtudes.

⁷⁰ Há autores, todavia, que argumentam que a humildade *não é uma virtude*. No entanto, essa crítica depende de uma noção específica de humildade, claro. Para um exemplo, veja Bloomfield (2021).

⁷¹ Para uma revisão recente a respeito das principais teorias da humildade, veja Snow (2021). Aliás, o livro do qual aquele artigo faz parte inclui uma série de estudos a respeito deste traço de caráter: veja Alfano, Lynch e Tanesini (2021). Veja também Church e Samuelson (2017).

Em “*Educating for Intellectual Humility*”, Ian Kidd (2016) defende uma concepção de “humildade intelectual” que se afasta em boa medida do sentido corriqueiro do termo “humildade”⁷², mas que parece captar um traço de caráter intelectual de primeira importância. Para Kidd, a humildade intelectual é a virtude que nos dispõe ao “manejo da confiança” (KIDD, 2016, p. 54). Essa caracterização depende fundamentalmente de uma distinção entre as capacidades de um indivíduo e o grau de confiança que o indivíduo possui nestas. O ponto é que um indivíduo pode ser perfeitamente capaz de algo e não ser confiante em relação a essa capacidade; ou, inversamente, ser incompetente para alguma tarefa e, não obstante, possuir um alto grau de confiança em sua capacidade de realizá-la. O que o autor pretende enfatizar é a ideia de que a confiança é um elemento essencial para a boa vida intelectual. Aliás, como bem salienta Kidd, uma das formas de oprimir uma pessoa é através da ação de minar sua confiança (Ibid., p. 55). Por essas razões, Kidd escreve que: “A confiança intelectual é, portanto, complexa, contingente, e multi-facetada, mas também essencial para o reconhecimento e o exercício adequados das próprias capacidades [*of one’s capacities*]” (Ibid. p. 55). Essa centralidade da confiança na vida intelectual também aponta, segundo Kidd, para o importante papel da educação no sentido de fornecer as ferramentas para o manejo adequado da confiança:

[...] educação e confiança claramente andam juntas [*pull together*], pois é precisamente através da prática e da experiência educacional que um estudante pode desenvolver as capacidades, hábitos, e disposições que são requeridas para a atividade intelectual confiante – aquelas de formar cuidadosamente, avaliar criticamente, e expressar razoavelmente crenças e convicções para outros pares igualmente educados (KIDD, 2016, pp. 55-6).

Sendo assim, a confiança é importante para a vida intelectual e a escola é um dos ambientes que podem ajudar-nos a calibrar essa confiança. Pois bem, mas e a humildade intelectual? Bem, o ponto de contato com a virtude da humildade intelectual aparece ao salientarmos o fato de que a confiança pode ser *exagerada* ou *deficiente* e, segundo Kidd, é justamente no sentido de manejar a confiança de maneira adequada que a virtude da humildade intelectual ganha sua importância (embora outras virtudes também possam desempenhar um papel nesse manejo) (cf. KIDD, 2016, p. 56). Para o autor, portanto, “Um estado de humildade intelectual é idêntico à confiança bem regulada ou calibrada e que é integrante de uma estrutura mais ampla de atividades regulatórias que é constitutiva de uma

⁷² Seguindo um ensinamento de Sócrates, o autor escreve que frequentemente nós não dispomos de boas razões para acatar, sem reflexão ulterior, o entendimento e o uso corriqueiros de conceitos complexos, como é o caso das virtudes (KIDD, 2016, p. 55).

vida boa e florescente [*flourishing*]” (KIDD, 2016, p. 57). Portanto, ser intelectualmente humilde na acepção de Kidd é *idêntico* a ter uma confiança bem calibrada. Ser humilde é ser confiante de maneira adequada.

Outro elemento importante da teoria de Kidd é o fato de que a confiança é algo que opera em diferentes níveis. O autor menciona três: confiança *agencial*, confiança *coletiva* e confiança *profunda*. O primeiro diz respeito à confiança que um sujeito possui em si mesmo e nas suas próprias capacidades intelectuais; o segundo nível se relaciona à “confiança investida nos outros, incluindo pares, professores e as comunidades sociais com as quais o sujeito se engaja” (Ibid.); já o terceiro nível, o da confiança profunda, é aquele que diz respeito à confiança que depositamos nas “fundações sociais, intelectuais e históricas”, das quais dependemos para realizar atividades e projetos intelectuais, tanto no nível individual quanto no nível coletivo (KIDD, 2016, p. 57)⁷³. De acordo com o autor, a confiança é frágil e contingente, e por isso nós temos que regulá-la apropriadamente, através do que ele chama de “calibração de confiança”:

Com esse termo, eu me refiro a práticas sociais e cognitivas cujo propósito é calibrar a confiança agencial, coletiva e profunda, e estas podem assumir diferentes formas: por exemplo, checagem de fatos básica, debate e argumentação, estudos psicológicos, investigação histórica e, claro, prática filosófica (KIDD, 2016, p. 58).

Por questões de espaço, não entraremos em todos os detalhes da discussão de Kidd a respeito da humildade intelectual, mas alguns pontos são essenciais para entendermos a relação dessa virtude com a educação e com a abordagem pedagógica que é o tema deste trabalho. Um deste pontos é aquele que diz respeito à caracterização bipartite de “humildade intelectual”, adotada por Kidd:

A virtude da humildade consiste de dois pares de componentes. Primeiro, a pessoa humilde é disposta a reconhecer as condições de confiança relevantes para uma dada asserção, crença, ou convicção, e a extensão do seu cumprimento destas [*the extent of their fulfillment of them*]. Segundo, ela então age a partir desse reconhecimento usando-o para regular sua conduta intelectual de acordo [com ele] (KIDD, 2016, p. 59).

⁷³ Kidd escreve que: “Tal confiança profunda pode tomar a forma de um senso robusto da possibilidade de realizar progresso intelectual dentro de uma dada agenda de investigação, ou uma confiança profunda na solubilidade fundamental até mesmo dos problemas mais difíceis que se colocam no caminho da investigação. Alternativamente, a confiança profunda poderia ser investida na riqueza da herança intelectual que molda a agenda de investigação e especifica os problemas relevantes” (KIDD, 2016, p. 57).

As “condições de confiança” são as condições que devemos cumprir para podermos, justamente, estar confiantes de uma dada asserção, crença ou convicção⁷⁴. Esse reconhecimento das condições de confiança é, por sua vez, dividido em dois níveis: o primeiro diz respeito à identificação de quais condições de confiança são “relevantes para uma dada asserção” e o segundo diz respeito ao reconhecimento do quanto o próprio sujeito cumpre essas condições (Ibid., p. 60). Essa é, claro, uma apresentação esquemática da teoria de Kidd, mas o importante para nós aqui é o fato de que, como diz o autor, “um componente essencial dessas práticas ativas de calibração da confiança será a *educação*” (KIDD, 2016, p. 60).

Há pelo menos três formas, segundo Kidd, pelas quais a educação pode ajudar a melhorar a capacidade dos alunos de reconhecer condições de confiança para suas asserções, crenças, etc. Em primeiro lugar, “a educação pode *informar* uma pessoa acerca do fato e [da] complexidade das condições de confiança, de maneira mais óbvia provendo informação acerca da variedade de coisas sobre as quais alguém pode oferecer asserções e formar crenças” (Ibid., p. 60); em segundo lugar, “a educação pode inspirar um respeito pelas condições de confiança e pela necessidade de preenchê-las” (Ibid., p. 61), isto é, a educação pode mostrar porque é importante identificarmos as condições que devemos preencher para podermos estar confiantes acerca de uma dada crença e, além disso, pode nos inspirar a buscar preencher essas condições antes de subscrevermos aquela crença ou asserção. Por fim, em terceiro lugar, “a educação pode iniciar os estudantes em certas práticas de calibração de confiança”, tais como a argumentação e o debate (Ibid., p. 61). A respeito do papel geral da educação no sentido de ajudar-nos a reconhecer as condições de confiança das nossas crenças e a reconhecer o quanto nós as cumprimos, Kidd escreve que:

A educação pode contribuir para o cultivo da humildade intelectual informando, inspirando, e induzindo os estudantes [a desenvolverem] as disposições e capacidades que são requeridas para que eles reconheçam a relevância e o cumprimento [*fulfillment*] das condições de confiança que subjazem suas asserções, crenças e convicções. Espera-se que tais experiências educativas também irão cultivar outras virtudes, incluindo aquelas que regulam trocas interpessoais [*interpersonal exchanges*] — tais como confiança [*trust*] e abertura intelectual

⁷⁴ Kidd fala também em três tipos de *condições de confiança*, que se relacionam aos três níveis de confiança que mencionamos anteriormente (agencial, coletiva e profunda). *Grosso modo*, as condições de confiança *agenciais* se relacionam às capacidades ou experiências do sujeito: “[...] faculdades sensoriais, habilidades cognitivas, experiências em primeira mão, treinamento prático e profissional [...]” (KIDD, 2016, p. 59); em segundo lugar, as condições *coletivas* dizem respeito à justificação da confiança que se apoia em algum grupo social do qual participamos e que nos ajude a calibrar essa confiança, por exemplo pares acadêmicos; em terceiro, as condições de confiança *profundas* dizem respeito ao fato de que “[...] A possibilidade e inteligibilidade de nossas atividades e ambições intelectuais inevitavelmente se apoiam em certas condições de fundo [*background conditions*]”, como por exemplo a confiança na “[...] possibilidade da investigação racional sobre a natureza da realidade” (KIDD, 2016, p. 60). De acordo com Kidd, muitas dessas condições de fundo são contingenciais e históricas e só nos damos conta delas quando são ameaçadas (Ibid.).

[*open-mindedness*] — especialmente dado que aprender a reconhecer condições de confiança [*confidence conditions*] requer o engajamento contínuo com pares que irão certamente oferecer desafios e críticas à nossa confiança (KIDD, 2016, p. 61).

De acordo com Kidd, para além do reconhecimento das condições de confiança e do subsequente reconhecimento do quanto nós as preenchemos, é preciso ainda *agir* no sentido de regular nossa *conduta intelectual* de acordo com esse reconhecimento. A definição de “conduta intelectual” é a seguinte:

Através deste termo, eu me refiro à maneira de uma pessoa de conduzir, dirigir e manejar suas atividades intelectuais, incluindo o modo como ela forma crenças, articula afirmações, e especialmente o modo como ela se engaja com outras pessoas, ideias e tradições” (KIDD, 2016, p. 61)⁷⁵.

Na concepção de Kidd, há pelo menos três maneiras através das quais a educação pode nos ajudar a cultivar a boa conduta intelectual: 1) mostrando aos estudantes quais são as “boas e más formas de conduta intelectual”; 2) inspirando os estudantes a agir bem intelectualmente e a sentir prazer em fazê-lo; 3) induzindo os estudantes em “práticas robustas para a regulação de suas avaliações [*appraisal*], atitudes e ambições [...]” (Ibid., p. 65).

Isso mostra que, na visão de Ian Kidd, o desenvolvimento do traço da humildade intelectual deveria ser incentivado dentro de um currículo para as virtudes intelectuais, uma vez que esta virtude é parte do que constitui uma boa “conduta intelectual”. Todavia, existem algumas objeções à ideia de que a humildade seja de fato uma virtude, como a tese de que a humildade requer que sejamos ignorantes a respeito de nossas habilidades ou que nós nos imponhamos uma atitude servil perante os outros, por exemplo (Ibid., p. 66). No entanto, como o autor mesmo sugere, estas objeções em geral se dirigem a certas noções específicas de “humildade”, derivadas da “tradição cristã ocidental” (veja KIDD, 2016, p. 66). Essas críticas, segundo o autor, têm pouco efeito sobre a noção de humildade que ele quer fazer avançar, já que esta “não requer nem ignorância nem desvalorização de si mesmo [*self-abasement*] [...]”, além do fato de que a “pessoa humilde”, tal qual descrita pelo autor, “é definida precisamente em termos de seu conhecimento e entendimento — por exemplo, de uma gama de condições

⁷⁵ O autor distingue ainda três formas de regulação de conduta: *grosso modo*, a primeira diz respeito à regulação da avaliação [*appraisal-regulation*] que o sujeito faz de si mesmo com relação às suas capacidades intelectuais e o conseqüente ajuste de sua conduta com base nessa avaliação; a segunda diz respeito a uma regulação de nossas *atitudes* [*attitude-regulation*] em relação a “ideias, estilos de argumento, tipos de evidência, disciplinas inteiras, tradições intelectuais inteiras, e assim por diante” (KIDD, 2016, p. 63); já a terceira diz respeito a uma regulação da ambição [*ambition-regulation*], que diz respeito à regulação de nossos projetos de acordo com nossas possibilidades e de acordo com as condições de confiança que nós cumprimos, e que pode expressar-se tanto em ajustar ou abandonar nossas ambições quanto em aumentá-las ou adotar outras novas (KIDD, 2016, p. 63-4).

de confiança — e [em termos de] possuir um senso ativo e apurado do escopo e da força de suas capacidades intelectuais” (KIDD, 2016, p. 66).

Por fim, ao final de seu artigo, Kidd argumenta que algumas concepções contemporâneas na educação atuam *contra* o desenvolvimento da humildade intelectual (e que potencialmente impactam negativamente o desenvolvimento das outras virtudes também) (ibid., p. 67). O autor distingue quatro concepções desse tipo: em primeiro lugar, estão as concepções “performativas”, que priorizam notas e sistemas de avaliação quantificáveis – um dos problemas destas é o fato que traços de caráter como a humildade intelectual, assim como outras virtudes, são difíceis de mensurar; em segundo, estão as concepções “instrumentalistas”, que dão ênfase ao desenvolvimento de habilidades e à aquisição de conhecimentos meramente com vistas a suprir os “interesses econômicos nacionais”⁷⁶; em terceiro lugar, Kidd menciona uma concepção da educação que coloca ênfase na “paixão” que um estudante deve ter em relação às suas crenças, em detrimento da *correção* dessas crenças: “[...] Se tudo o que importa é a intensidade da paixão da crença sincera do indivíduo de que *p*, em vez da questão da verdade de *p*, então a própria ideia de condições de confiança a serem reconhecidas e preenchidas [...] é perdida” (KIDD, 2019, p. 68); por fim, em quarto lugar, há impeditivos para o cultivo da humildade intelectual que advêm das “realidades práticas da educação moderna” como, dentre outros exemplos, o número excessivo de estudantes por turma, a burocratização tanto da prática quanto das políticas educacionais, pressão para que o estudante atinja padrões exagerados e a impossibilidade de uma educação mais individualizada (“*one-on-one*”) (KIDD, 2016, p. 69). Essas considerações levam Kidd a distinguir entre sistemas educacionais que *corrompem* (porque conduzem ao desenvolvimento de vícios) e sistemas educacionais que *edificam* (porque conduzem ao desenvolvimento de virtudes) (KIDD, 2016, p. 70)⁷⁷.

Com isso, vimos que, em linhas gerais, a visão de Kidd se baseia na ideia de que a humildade intelectual tem a ver com a regulação da confiança nos diferentes níveis apontados pelo autor. No entanto, essa ideia de humildade intelectual possui alguns problemas que, como tentarei mostrar em seguida, poderiam ser dissolvidos através do reconhecimento de que, na verdade, o traço teorizado por Kidd não é exatamente a humildade intelectual, mas

⁷⁶ Kidd escreve, por exemplo, que “[...] O projeto de aperfeiçoar a própria conduta intelectual não floresce dentro de um ambiente social e educativo dominado pela memorização mecânica [*rote learning*] de habilidades praticáveis [*practicable skills*] ditadas por preocupações sobre produtividade econômica” (KIDD, 2016, p. 67-8). Note que isso, inclusive, pode servir como base para o argumento de que a abordagem de virtudes não se presta a esse tipo de redução “economicista” da educação, mas prioriza justamente o desenvolvimento do caráter intelectual do estudante como um todo, independentemente da utilidade econômica imediata resultante disso.

⁷⁷ Para mais detalhes sobre este último ponto, veja também Kidd (2018).

simplesmente um tipo de *confiança adequada* ou *acurada* e que, a despeito de não poder ser identificado com a humildade, este continua sendo um traço de caráter de grande importância para uma boa vida intelectual. A motivação para isso é a ideia de que, como veremos com Pritchard (2020), talvez a humildade intelectual seja uma virtude cujo exercício é, essencialmente, *direcionado aos outros*.

Partindo do pressuposto de que Kidd tem razão quanto a não haver necessidade de adotarmos o sentido corriqueiro de um termo complexo e de importância filosófica como “humildade”, poderíamos talvez defender um ponto ligeiramente diferente: não parece haver razão para utilizarmos um termo polissêmico como “humildade” para descrever a disposição virtuosa discutida por Kidd. E mais: talvez tenhamos boas razões para *não* fazê-lo. É isso que tentarei mostrar no restante desta seção.

Em “*Educating for Intellectual Humility and Conviction*”, Duncan Pritchard critica um tipo de abordagem em relação a humildade intelectual que concebe que o sujeito deve reconhecer suas fraquezas e limitações intelectuais, e com isso formar uma imagem *acurada* de si mesmo, apropriando-se⁷⁸ dela (PRITCHARD, 2020, p. 401)⁷⁹. O ponto é que, em abordagens desse tipo “[...] pode-se pensar nos vícios (intelectuais) relevantes do excesso e da deficiência em termos de, respectivamente, *superestimar* suas conquistas e habilidades (intelectuais) e *subestimar* suas conquistas e habilidades (intelectuais)” (PRITCHARD, 2020, p. 401, grifo meu). Ora, o ponto é que, embora a visão de Ian Kidd seja, em alguns aspectos, diferente da visão discutida por Pritchard – porque mais focada na ideia de regulação da confiança – ela parece compartilhar do mesmo ponto principal: a ideia de que o sujeito humilde possui uma *imagem acurada de si mesmo*: ele nem subestima, nem superestima seus méritos intelectuais. Isso fica evidente quando lemos, em Kidd, que:

[...] deveria estar claro que a pessoa intelectualmente humilde que eu descrevi é definida precisamente em termos do seu conhecimento e entendimento – por exemplo, de uma gama de condições de confiança – e do fato dela ter um senso ativo e apurado [*acute*] do escopo e da força de suas capacidades intelectuais (KIDD, 2016, p. 66, grifo meu).

Pois bem, mas porque visões desse tipo a respeito da humildade intelectual são problemáticas? De acordo com Pritchard, o problema é que visões assim não dão conta de um aspecto central da humildade intelectual: o fato de que se trata de uma virtude cujo exercício é

⁷⁸ Trata-se de uma adaptação da expressão “*to take ownership*”.

⁷⁹ Um dos alvos principais de Pritchard parece ser Whitcomb *et al.* (2015), embora o autor afirme se tratar de uma abordagem adotada – com algumas diferenças – por vários autores (PRITCHARD, 2020, p. 401).

*direcionado aos outros*⁸⁰ (PRITCHARD, 2020, p. 401). Para ilustrar o ponto, o autor nos fornece um caso:

Imagine, por exemplo, alguém que é completamente brilhante em tudo o que ela faz – e é, de longe, superior a todos os outros – e ela sabe disso. Nessa proposta, essa pessoa poderia estar totalmente consciente da natureza muito limitada de suas falhas cognitivas [*of the very limited nature of her cognitive failings*] comparada com os todos os outros, apropriar-se completamente [*take full ownership*] dessas falhas cognitivas (pequenas que são), e não obstante ainda agir de maneira superiorizada [*in superior ways*] em relação aos outros ao seu redor. Por exemplo, ela poderia (ao menos privativamente) diminuir [*belittle*] as habilidades e realizações daqueles com quem ela trabalha, olhar de nariz empinado [*look down her nose*] para os outros, tirar sarro do quão inúteis eles são em várias tarefas comparados a ela, e assim por diante. Nessa abordagem, uma tal arrogância seria inteiramente compatível com a manifestação da virtude da humildade, uma vez que esse comportamento estaria firmemente enraizado na concepção inteiramente acurada que nosso sujeito tem de si mesma. (PRITCHARD, 2020, p. 401).

O ponto é que esse tipo de objeção parece atingir diretamente concepções como a de Kidd⁸¹. Em concepções que estabelecem esse tipo de *imagem acurada* de si mesmo a nível intelectual (como é a de Kidd), parece possível ser humilde e arrogante ao mesmo tempo: isso porque é possível agir de maneira completamente arrogante tendo como base, todavia, uma imagem completamente fiel de suas capacidades intelectuais (por que estas são *de fato superiores* em relação às dos outros). Há um problema aqui. E Kidd, por vezes, parece mencionar isso, mesmo que indiretamente e muito de passagem:

Muitas virtudes são requeridas para a consecução da boa conduta [...], eu estou me focando na humildade. De fato, uma vez que as avaliações, atitudes e ambições de uma pessoa estão unidas em sua vida intelectual, deveríamos esperar uma tal ‘integração’, especialmente dado que, por exemplo, uma mudança na autoavaliação de um indivíduo tipicamente afetará as suas atitudes em relação aos outros e as suas ambições. Uma pessoa que de repente goza de um novo senso de confiança agencial pode se tornar mais assertiva com os outros e assumir um novo conjunto expandido de ambições ousadas [*a newly expanded set of bold ambitions*] – *embora, claro, ela deva tomar cuidado para não cair* [*not to lapse in*] *em arrogância ou dogmatismo* (KIDD, 2016, p. 64, grifo meu).

⁸⁰ “[...] *it doesn’t capture the other-regarding aspect of humility*” (PRITCHARD, 2020, p. 401).

⁸¹ Novamente: apesar de Pritchard não discutir diretamente com Kidd em seu artigo, parece seguro afirmar que as críticas colocadas por aquele autor também atingem a proposta que discutimos anteriormente, uma vez que a ideia da humildade enquanto virtude da regulação da confiança não parece enfatizar suficientemente o aspecto – central para Pritchard – de que a humildade é uma virtude cuja manifestação é essencialmente *direcionada aos outros*. Ainda que Kidd fale de uma regulação das nossas *atitudes* em relação a outros agentes epistêmicos, estilos de argumento, etc. (veja Kidd, 2016, p. 63), esse é um ponto ligado à ideia mais geral de cultivar uma boa “conduta intelectual”, o que inclui o exercício de outras virtudes. Como ficará mais claro adiante, a noção específica de “humildade intelectual” de que fala Kidd – enquanto virtude da regulação da confiança – não parece dar conta da regulação das nossas *atitudes* em relação aos outros a nível intelectual, o que paradoxalmente permite que um sujeito seja humilde intelectualmente e mesmo assim aja de maneira arrogante. A próxima citação a Kidd enfatiza esse ponto.

Ou seja, Kidd parece perceber que, mesmo quando a pessoa adquire esse “novo senso” de confiança em si mesma e em suas capacidades – e mesmo quando esse “novo senso” advém de uma *visão acurada* de si mesma – a pessoa deve tomar cuidado para não ser arrogante. Mas se ser humilde consiste em reconhecer condições de confiança para nossas asserções, crenças, etc., e adequar nossa conduta de acordo com o reconhecimento do nosso preenchimento dessas condições, por que alguém que o faz pode, *ainda assim*, ser arrogante? Bem, precisamente porque, como mencionamos anteriormente aludindo a Pritchard, a humildade intelectual “[...] é essencialmente uma virtude *direcionada aos outros* [*is an essentially other-regarding virtue*]” (PRITCHARD, 2020, p. 403). Veja como o autor explica esse ponto:

O que eu quero dizer com isso é que a humildade envolve disposições essencialmente direcionadas aos outros como, por exemplo, respeitar as habilidades e conquistas de outras pessoas, ser genuinamente aberto a críticas às próprias ações, estar disposto a ouvir respeitosamente a opinião de outras pessoas, e assim por diante. [...] De maneira similar, a humildade intelectual envolve os equivalentes intelectuais dessas disposições caracteristicamente direcionadas aos outros [*of these characteristically other-regarding dispositions*], tais como estar aberto a pontos de vista diferentes dos seus próprios, estar disposto a mudar de ideia se necessário, estar disposto a refletir mais a respeito da solidez [*soundness*] de suas crenças se for requisitado a fazê-lo, e assim por diante (PRITCHARD, 2020, p. 403).

Outro elemento importante da abordagem de Pritchard diz respeito ao fato de que o exercício dessa virtude deve ser embasado em uma motivação apropriada: “[...] as disposições devem advir de uma preocupação e um respeito genuínos pelos outros” (PRITCHARD, 2020, p. 403).

Pois bem, poderíamos afirmar então que a noção de Pritchard capta melhor o fenômeno da humildade intelectual? A resposta é sim⁸², mas isso não implica que a

⁸² Em que pese o fato de que, talvez, devêssemos chamar essa virtude de “modéstia intelectual”, evitando as possíveis confusões advindas de algumas noções religiosas associadas ao termo “humildade”, que parecem ser o que por vezes temos em mente, no cotidiano, quando mencionamos o termo. Um exemplo de abordagem que se assemelha a de Pritchard, e que utiliza o termo “modéstia”, é aquela proposta por Alan T. Wilson, no artigo “*Modesty as Kindness*” (2014). Wilson fala da modéstia enquanto virtude *moral* que se relaciona profundamente com a virtude da gentileza (*kindness*): “[...] ser modesto é estar disposto a apresentar suas realizações/atributos positivos de uma maneira que é sensível ao potencial impacto negativo no bem-estar dos outros, onde essa disposição provém [*stems from*] de uma preocupação com aquele bem-estar” (WILSON, 2014, p. 88). Pelo menos em alguma medida, essa parece ser também a preocupação de Pritchard, e poderíamos argumentar que sua concepção de “humildade intelectual” se relaciona diretamente com esse cuidado pelo bem-estar *intelectual* do outro. Diferentemente de abordagens como a de Kidd, esse tipo de teoria parece se preocupar *sobretudo* com nossas *atitudes* e comportamentos externos e seus possíveis impactos negativos sobre os outros – tanto a nível intelectual quanto moral. Talvez ganhássemos em organização da discussão denominando teorias como as de Pritchard e Wilson – que enfatizam nossas atitudes externas em relação aos outros – de teorias sobre a “modéstia”, ao passo que teorias como a de Kidd poderiam ser categorizadas como teorias a respeito da “confiança” ou “confiança adequada”; por fim, poderíamos reservar o

abordagem de Kidd não seja útil para uma educação para as virtudes. Isso porque nos parece que Pritchard e Kidd estão simplesmente falando de traços de caráter diferentes, mas que nas discussões contemporâneas têm, por algum motivo, recebido a mesma alcunha: “humildade intelectual”. Se passarmos a denominar o traço de caráter teorizado por Kidd simplesmente como “confiança *adequada*” ou “confiança *calibrada*” e aquele teorizado por Pritchard como “humildade” ou “modéstia”, dissolve-se o problema. Note que essa solução é possível porque os dois traços são compatíveis⁸³. É plausível supor que um sujeito possa gozar de uma imagem perfeitamente acurada de seu preenchimento de certas condições de confiança, agindo de acordo com esta imagem – *à la* Kidd – e ainda assim manifestar, em relação aos outros enquanto agentes conhecedores, as atitudes intelectuais positivas que são a marca da noção de Pritchard de humildade – assim como ele pode, claro, manifestar as atitudes negativas que o fariam ser *arrogante*. Veja o que diz Pritchard:

[...] o que faz alguém intelectualmente arrogante, e com isso carente em humildade intelectual, não é a convicção interna que esse alguém tem em suas opiniões, mas em vez disso é o comportamento externo direcionado aos outros [*towards others*] e os valores subjacentes [*the underlying values*] que isso representa. Em particular, alguém pode ter a coragem de sustentar suas convicções [*the courage of one's convictions*] e ainda assim, não obstante, comportar-se de maneiras que expressam respeito e cuidado intelectual genuínos pelos outros. Não há, portanto, tensão essencial entre a autoconfiança intelectual [*intellectual self-confidence*] e [*humildade intelectual*] (PRITCHARD, 2020, p. 405).

Isso corrobora a ideia de que Kidd e outros autores parecem estar falando simplesmente de um traço de caráter diferente da humildade – e que ainda assim possui valor para uma educação para virtudes. Se adotarmos a perspectiva de Pritchard a respeito da humildade intelectual e concebermos que aquilo de que fala Kidd é *outro* traço de caráter intelectual (“confiança adequada”, talvez), dissolve-se o problema do sujeito “humilde” que é também arrogante. De acordo com Pritchard, há espaço em uma educação caracterológica para ambas as preocupações com a autoconfiança e com a humildade:

termo “humildade” para nos referirmos às concepções tradicionais, ligadas às visões religiosas a respeito desse traço enquanto uma virtude. Todavia, essa é apenas uma sugestão de organização da discussão – e, no entanto, mantereí aqui o uso do termo “humildade intelectual” para fazer referência ao traço teorizado por Pritchard (já que é o termo usado pelo autor).

⁸³ Deve ficar claro, no entanto, que a solução que proponho aqui não é de todo nova. O ponto todo do artigo de Pritchard é justamente o de mostrar que preocupações pedagógicas acerca do desenvolvimento da autoconfiança *são compatíveis* com preocupações relacionadas ao desenvolvimento da humildade intelectual. Veja Pritchard (2020, p. 405 em diante). Meu ponto é mais modesto: considerando especificamente a abordagem de Kidd – mas isso poderia valer para outras abordagens de mesmo tipo – nós evitaríamos ter de escolher uma noção ou outra de “humildade” se chamássemos aquele traço de “*confiança adequada*”, e não de “humildade intelectual” (termo que reservariamos para o tipo de disposição de que fala Pritchard). Tanto o traço teorizado por Kidd quanto aquele de que fala Pritchard são, além de compatíveis, importantes para uma educação para virtudes. Por que, então, chamar ambos de “humildade”?

[...] nós vimos que estes objetivos epistêmicos não estão essencialmente em conflito, de modo que quando a humildade intelectual é propriamente entendida ela é inteiramente compatível com a posse da coragem de sustentar suas convicções [*with having the courage of one's convictions*] quando isso é epistemicamente apropriado, e assim [é compatível] com ser intelectualmente autoconfiante [*and thus with being intellectually self-confident*] (PRITCHARD, 2020, p. 405).

Isso sugere que nós podemos educar para ambas: para a “confiança adequada” – que é como poderíamos chamar o traço proposto por Kidd – e para a humildade intelectual no sentido de Pritchard. Ambas as preocupações pedagógicas são compatíveis: queremos estudantes que desenvolvam sua confiança de maneira adequada e que também possuam atitudes em relação aos outros que demonstrem cuidado pelo bem-estar intelectual destes. Novamente, esse é justamente o ponto de Pritchard – em que pese o autor não sugerir que devêssemos adotar outra nomenclatura para o traço de caráter descrito por teorias como a de Kidd:

[...] eu acho que agora, mais do que nunca, é vitalmente importante desenvolver cidadãos que tenham ambas: a coragem de sustentar suas convicções, quando epistemicamente apropriado, enquanto exibem também o respeito intelectual pelos outros que nós vimos ser característico da humildade intelectual. [...] O ponto-chave é reconhecer que alguém pode exibir suas convicções de maneiras que são respeitadas com os outros, e assim compatíveis com a humildade intelectual (PRITCHARD, 2020, p. 406).

Isso mostra que, talvez, algumas das disputas entre teorias da “humildade” intelectual possam ser reduzidas a uma confusão terminológica. Isso se dá sobretudo porque, como vimos com Pritchard, as motivações de algumas teorias concorrentes parecem ser compatíveis – e ganharíamos pedagogicamente assumindo que se tratam de traços distintos, já que, como parece sugerir Pritchard: nós podemos educar, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento de uma confiança adequada nos estudantes e para que estes sejam também humildes intelectualmente⁸⁴.

4.3. *Inquisitividade*

⁸⁴ Veja especialmente Pritchard (2020, pp. 405-6).

Seguindo em nossa discussão a respeito de virtudes individuais a serem cultivadas em sala de aula, chegamos àquela virtude que tem sido chamada de “inquisitividade”⁸⁵. Um tratamento influente a respeito do que constitui esta virtude e de sua significação educacional foi dado por Lani Watson (2016b; 2018; 2019, 2020). Nesta seção abordaremos o que a autora entende por “inquisitividade” e veremos o porquê de a filósofa defender que tal virtude seja essencial para abordagens pedagógicas que se centram no desenvolvimento de virtudes intelectuais. Mas, então, o que é *inquisitividade*?

Para entendermos a conceitualização da autora a respeito desta virtude, cabe em primeiro lugar mencionar o fato de que Watson se apoia na estrutura das virtudes concebida por Zagzebski (1996) que postula que as virtudes intelectuais possuem uma estrutura baseada em dois componentes: o componente *motivacional* e o componente *de sucesso*. O componente motivacional requer que, para que se possa dizer que alguém possui uma virtude, essa pessoa deve possuir o tipo adequado de motivação, ela deve possuir uma motivação virtuosa; já o componente de sucesso postula que o sujeito precisa necessariamente atingir o fim dado pela motivação virtuosa de maneira confiável (WATSON, 2016b, pp. 38-9; ZAGZEBSKI, 1996) – isto é, o agente precisa não apenas possuir a *motivação* adequada, mas deve de fato *agir* de maneira virtuosa e atingir, na maioria das vezes, o fim que é dado pelo elemento motivacional.

A partir da estrutura das virtudes de Zagzebski, Watson se apoia em uma distinção ulterior, atribuída a Jason Baehr, que identifica que os dois elementos de Zagzebski podem ser divididos novamente em duas partes. Quanto ao elemento motivacional, podemos conceber que todas as virtudes possuem um fim *comum* e um fim *distintivo*. Como o próprio nome sugere, o fim comum do componente motivacional é aquele que está presente em todas as virtudes (a motivação para manter contato cognitivo com a realidade); por sua vez, o fim distintivo do elemento motivacional é aquele fim mais imediato de cada virtude e que a distingue das outras (e.g., a motivação para agir de maneira intelectualmente corajosa). De mais a mais, essa mesma distinção pode ser feita em relação ao componente de sucesso: podemos dividi-lo em sucesso em atingir o fim distintivo (e.g. agir de maneira intelectualmente corajosa) e sucesso em atingir o fim comum das virtudes (e.g. atingir certos bens epistêmicos como o conhecimento e o entendimento, isto é, manter contato cognitivo com a realidade) (WATSON, 2016b, p. 39).

⁸⁵ *Inquisitiveness*, em inglês.

No caso de Watson, a autora concebe o fim comum das virtudes intelectuais como sendo aquele de “aprimorar o nosso estatuto epistêmico”⁸⁶: “O estatuto epistêmico [*epistemic standing*] de um indivíduo é de maneira geral concebido como englobando todas as suas crenças verdadeiras, conhecimento e entendimento” (Ibid., p. 40). Todavia, a autora também sugere que a noção possa incluir outros conjuntos de bens epistêmicos, bem como as atitudes do sujeito em relação a esses bens ou o nível de sua capacidade para obtê-los (Ibid.). Além disso, Watson parece enfatizar a ideia de que uma preocupação com o aprimoramento do estatuto epistêmico é necessária para o desenvolvimento das virtudes, uma vez que ela “dá origem [*gives rise*] às virtudes intelectuais e pode, como tal, ser tomada como um pré-requisito para a virtude intelectual” (WATSON, 2016b, p. 40).

Feita essa ressalva a respeito da estrutura das virtudes adotada por Watson, podemos tratar propriamente da noção de *inquisitividade* defendida pela autora. Watson concebe que a inquisitividade como uma “tendência a fazer perguntas” (Ibid., p. 40). Em relação ao componente motivacional, a autora escreve que “[...] uma pessoa inquisitiva é *caracteristicamente motivada a engajar-se sinceramente no ato de questionar*” (WATSON, 2016b, p. 41), no sentido de que a motivação para fazer perguntas representa uma disposição estável de seu caráter e as perguntas são feitas a partir de uma preocupação genuína do sujeito em aprimorar o seu estatuto epistêmico. No que concerne à qualidade das perguntas, portanto, a autora se apoia na noção de *sinceridade*: “Uma questão sincera é aquela na qual o questionador quer genuinamente aprimorar seu estatuto epistêmico no que diz respeito ao assunto em questão” (Ibid., p. 41).

Em relação ao componente de sucesso, a autora menciona que para além de exibir uma motivação característica a fazer perguntas de maneira sincera, o sujeito deve fazer *boas perguntas*. Nesse ponto, a distinção entre fim comum e fim distintivo – no que diz respeito ao componente de sucesso – se mostra importante: para Watson, no caso da inquisitividade, não é preciso que o sujeito realize a finalidade *comum* das virtudes (aprimorar o seu estatuto epistêmico) mas apenas a finalidade *distintiva* da virtude em questão (fazer boas perguntas que visem ao aprimoramento do estatuto epistêmico). Isso porque seria contraintuitivo, por exemplo, negar que um sujeito seja inquisitivo se, a despeito de fazer excelentes perguntas, o sujeito se encontrar em um ambiente epistêmico desfavorável (um no qual as pessoas mentem sistematicamente, por exemplo). Parece plausível dizer que um sujeito é inquisitivo mesmo

⁸⁶ “*Improving epistemic standing*” (WATSON, 2016b, p. 40). E isso também as diferencia das virtudes morais, já que as virtudes intelectuais são construídas em termos de atingir bens que são *intelectuais* como conhecimento e entendimento (Ibid., p. 39)..

estando em um tal ambiente. Por essa razão, escreve Watson, “[...] aprimorar o estatuto epistêmico não é um requisito para a virtude intelectual da inquisitividade; *fazer boas perguntas* que visem [a esse aprimoramento] é”⁸⁷ (WATSON, 2016b, p. 42). Portanto, de acordo com Watson: “A pessoa inquisitiva é caracteristicamente motivada a engajar-se sinceramente no bom questionamento. Questionar é, pois, uma característica integral da virtude da inquisitividade” (Ibid., p. 43). E, além disso, “[...] no caso da inquisitividade, o sucesso em aprimorar o estatuto epistêmico (o fim comum) é importantemente distinto do sucesso em engajar-se no bom questionamento (o fim distintivo)” (Ibid., p. 43). Para Watson, só a consecução do fim *distintivo* do elemento de sucesso é necessária.

Mas uma noção aqui ainda carece de explicação: a noção de “bom questionamento” [“*good questioning*”] – e isso é reconhecido pela autora (veja Watson, 2016b, nota 5). De fato, um tratamento mais completo de tal noção, que é parte constituinte da caracterização de Watson da virtude da inquisitividade, só virá a ser elaborado em outros artigos. Em *Educating for Good Questioning: a Tool for Intellectual Virtues Education* (2018), a autora caracteriza o “bom questionamento” como uma *habilidade intelectual*, apoiando-se na distinção consagrada na literatura entre *virtudes* e *habilidades*. Watson enfatiza dois aspectos relevantes para a presente discussão: em primeiro lugar, enquanto as virtudes necessitam ser exercitadas no momento apropriado para serem consideradas como tal, possuir uma habilidade não requer que a exercitemos. Como diz a autora, alguém que possui a habilidade de tocar piano, mas para de fazê-lo (isto é, deixa de tocar o instrumento), pode ainda manter a sua habilidade, apesar de não efetivá-la; por outro lado, uma pessoa honesta que deixa de praticar ações características da virtude da honestidade não pode mais ser considerada “honesto” (Ibid., p. 2). Em segundo lugar, há uma diferença que diz respeito à motivação: enquanto o exercício de uma habilidade não requer nenhum tipo de motivação especial por parte do agente, o exercício de uma virtude necessariamente requer uma motivação virtuosa (Ibid.). Virtudes necessariamente nos dizem algo sobre o *caráter* de uma pessoa, ao passo que as habilidades não (Ibid.).

Mas porque essa distinção importa aqui? Bem, justamente pelo fato de que Watson caracteriza a noção de “bom questionamento” (*good questioning*) como uma *habilidade intelectual* que é parte constitutiva da virtude da inquisitividade. Na verdade, trata-se inclusive de um ponto mais geral, compartilhado também por outros autores: habilidades não só se relacionam profundamente com as virtudes intelectuais, mas são partes constituintes destas.

⁸⁷ No original: “*Actually improving epistemic standing is not a requirement of the intellectual virtue of inquisitiveness; good questioning that aims at doing so is.*” (WATSON, 2016, p. 42)

“Parte do que é ser intelectualmente virtuoso é possuir e exibir certas habilidades intelectuais” (WATSON, 2018, p. 3). A aceitação desta ideia possui implicações diretas para uma educação baseada em virtudes, uma vez que “educar para habilidades intelectuais é [...] um aspecto essencial do [ato de] educar para virtudes intelectuais” e “o ensino de habilidades intelectuais, em geral, pode ser visto como um estágio crucial no cultivo do caráter intelectual virtuoso” (Ibid.). Para Watson – e isso se relaciona à sua defesa da virtude da inquisitividade no currículo – uma das habilidades essenciais a serem desenvolvidas no contexto de uma educação para virtudes intelectuais é aquela do *bom questionamento*.

Antes de discutirmos o sentido de “bom” na expressão “bom questionamento”, tal qual utilizada pela autora, em primeiro lugar é preciso mencionar que Watson compreende a habilidade do bom questionamento como sendo dirigida por uma série de normas situadas dentro de um contexto social, ao mesmo tempo em que tal habilidade possui como objetivo aquele de conseguir (“*eliciting*”) informação. Por exemplo, se uma pessoa, que é uma boa questionadora, está buscando conseguir uma informação “[...] ela pode decidir que uma pessoa, em vez de uma outra, terá mais chance de provê-la com a informação de que ela precisa, baseada em qualquer número de julgamentos abarcando os domínios intelectual, moral e prudencial” (WATSON, 2018, p. 4). A habilidade de bem questionar, portanto, vai além da simples enunciação de uma “sentença interrogativa”, uma vez que esses julgamentos de natureza moral, prudencial e intelectual também constituem parte da habilidade (conjuntamente com o objetivo de conseguir informações) (Ibid.).

Mas o que torna o ato de questionar em algum sentido “bom”? Primeiramente, a autora alude ao fato de que não se trata de um sentido moral de “bom”. Em vez disso, o termo “bom” aqui é empregado no sentido de ser habilidoso – isto é, no sentido de ser competente em executar uma habilidade. Por esse motivo, Watson escreve que a “habilidade intelectual do bom questionamento surge quando uma pessoa não apenas age de modo a conseguir informação, mas age *de maneira competente* de modo a conseguir informação *valiosa* [*worthwhile*]” (Ibid., p. 5). Na teorização da autora, a habilidade do bom questionamento possui duas condições para efetivar-se: *competência e valor* [*worthiness*]. É preciso não apenas ser competente ao engajar-se na atividade do questionamento, mas também realizar julgamentos a respeito de qual informação é mais valiosa em determinado contexto, evitando questões que nos deem informações triviais. Os elementos contextuais e sociais da atividade do questionamento aparecem quando nos defrontamos com escolhas a respeito de *quais* questões são apropriadas para a ocasião, para *quem* deveríamos perguntar, *quando* e *onde* deveríamos fazê-lo, etc.: “Um questionador age de maneira competente quando ele faz

juízos apropriados sobre *quem, quando, onde, e como* conseguir⁸⁸ informação” (Ibid., p. 6). Competência e valor são, portanto, essenciais à habilidade do bom questionamento.

Um último ponto importante, antes de passarmos à discussão das implicações pedagógicas da teoria de Watson, é aquele de que um sujeito não precisa, segundo a autora, *de fato conseguir a informação* para podermos dizer que ele exibe a *habilidade* do bom questionamento, uma vez que um tal sujeito pode falhar em conseguir a informação por conta de algo que lhe é externo (pense no caso de um professor que só fornece respostas falsas a um aluno que faz excelentes perguntas, por exemplo)⁸⁹. Todavia, embora o sucesso em conseguir informação não seja necessário, o que é de fato necessário é que o sujeito *aja de maneira competente* de modo a conseguir informação valiosa: “O sucesso em conseguir informação não é um requisito para o bom questionamento; agir de maneira competente de modo a conseguir informação valiosa o é” (Ibid., p. 6).

Partindo do exposto até aqui, a questão na qual nos concentraremos agora é esta: qual a significação pedagógica da teoria de Watson a respeito da virtude da inquisitividade e da habilidade correlata do “bom questionamento”? Ou seja: por que tais conceitos importam para uma educação que se centra no cultivo de virtudes intelectuais? Bem, em primeiro lugar, Watson alude à importância da virtude da inquisitividade no processo de aprendizado, a partir do reconhecimento do fato de que crianças possuem uma tendência ao questionamento e de que tal processo constitui parte importante do seu desenvolvimento:

Poderia-se argumentar, além disso, que a inclinação natural exibida por crianças pequenas em direção ao questionamento nos provê com uma ferramenta valiosa para a promoção do florescimento intelectual. A atividade de questionar deveria então ser explorada [*harnessed*] por educadores e teóricos como uma plataforma a partir da qual educar para a virtude intelectual. Então, de modo a promover o florescimento intelectual através da atividade do questionamento, nós deveríamos educar para a virtude intelectual da inquisitividade (WATSON, 2016b, p. 45).

A importância da inquisitividade no processo educacional é salientada, portanto, através da referência ao papel do questionamento na educação de modo geral. Para a autora, o ato de questionar surge naturalmente em tais contextos, e por isso deve haver espaço para a

⁸⁸ Em nota, a autora justifica sua escolha pelo termo “conseguir” (“*eliciting*”). Segundo a autora, esse termo não restringe o ato de questionar à obtenção de informação que é nova para aquele que questiona. Por vezes, por exemplo, educadores colocam questões aos alunos cuja resposta eles já possuem (por questões pedagógicas) (WATSON, 2018, nota 3).

⁸⁹ Esse ponto é análogo ao que vimos anteriormente em relação ao componente de sucesso da virtude da inquisitividade, mas aqui a autora parece se referir especificamente aos elementos necessários para que um sujeito exiba a *habilidade* do bom questionamento.

virtude da inquisitividade em um currículo baseado no cultivo do caráter intelectual⁹⁰. Mas, segundo Watson, a importância dessa virtude também pode ser salientada ao observarmos o seu papel em um contexto mais geral de *investigação*.

Uma educação baseada em virtudes intelectuais, como diz a autora, se distingue de outras abordagens curriculares na medida em que dá maior ênfase ao valor de uma *investigação intelectualmente virtuosa* (Ibid., p. 48). Sendo assim, a importância da virtude da inquisitividade pode ser descrita fazendo referência ao seu papel em um contexto de investigação virtuosamente conduzida. Watson aqui se utiliza de uma categorização feita por Baehr (2011) que divide as virtudes em seis grupos, de acordo com o seu papel em uma investigação. A virtude da inquisitividade, segundo a autora, entra na categoria das virtudes que motivam e *iniciam* a investigação: “[...] a inquisitividade desempenha precisamente essa função-chave [*key role*] como uma virtude intelectual motivacional; ela *inicia* a investigação” (WATSON, 2016, p. 49). Além do mais, o fato de esta ser a virtude do questionamento (“*the question-asking virtue*”) faz com que ela possua um papel importante e distinto das outras virtudes no contexto de investigação virtuosa. Em seu outro artigo, a autora salienta esse ponto do seguinte modo:

O questionamento, como uma atividade em geral, frequentemente marca o início da investigação, que envolve ambos o ato de colocar e responder a questões. De fato, a iniciação da investigação poderia ser vista como uma das funções mais conspícuas e essenciais que o questionamento desempenha nas nossas vidas diárias (WATSON, 2018, p. 7).

Além disso, Watson afirma que o ato de questionar abre espaço para investigações possivelmente virtuosas. De acordo com a autora,

Simplesmente em virtude da sua função em iniciar a investigação, o questionamento gera oportunidades para a investigação intelectualmente virtuosa: se há menos investigações em geral [*if there are fewer inquiries overall*], haverá muito provavelmente menos investigações virtuosas [*there will more than likely be fewer intellectually virtuous inquiries*]⁹¹. O bom questionador, além disso, consegue [*elicits*] informação valiosa de maneira competente e ao fazê-lo não apenas gera oportunidades para investigações intelectualmente virtuosas, mas aumenta a

⁹⁰ Em seu artigo, a autora menciona uma série de estudos empíricos que embasam a tese da centralidade do bom questionamento (do ato de fazer boas perguntas) no processo educativo e no aprendizado de modo geral. Veja Watson (2016b, p. 46 et seq.).

⁹¹ Embora a autora afirme o ponto desse modo, na verdade não é clara a ligação entre aumentar o número de investigações e o consequente aumento do número de investigações *virtuosas*. Se todos os questionamentos forem ruins (a despeito de serem muitos em número), parece estranho dizer que isso ainda assim aumentaria a probabilidade de haver mais investigações virtuosas. Só o bom questionamento pode fazer isso. Todavia, a autora parece justamente reconhecer esse ponto nos trechos subsequentes da mesma citação, passando a falar do “bom questionador”. Agradeço ao José Leonardo A. Ruivo por me fazer ver esse ponto.

probabilidade de uma investigação ser intelectualmente virtuosa. Ao certificar-se [*by ensuring*] de que o assunto de uma investigação é valioso, por exemplo, o bom questionador ajuda a evitar a busca por linhas de investigação triviais ou não valiosas [*disvaluable*]. [...] de maneira similar, ao certificar-se de que uma investigação é iniciada e conduzida competentemente, o bom questionador ajuda a reduzir a probabilidade de a investigação perder o rumo [*of inquiry going astray*], mesmo quando informação valiosa está sendo perseguida. (WATSON, 2018, p. 7).

Para além de aumentar as chances de um sujeito engajar-se em uma investigação virtuosa, a autora defende que o questionamento também “guia e molda a investigação”: “As questões que são colocadas, uma vez iniciada uma investigação, determinam qual informação está sendo perseguida em cada estágio e como o sujeito faz [*how one goes about*] para conseguir aquela informação” (WATSON, 2018, p. 8). É precisamente por conta de sua função em iniciar e guiar a investigação virtuosa que Watson identifica o bom questionamento (que é um componente da virtude da inquisitividade) como uma habilidade essencial a ser desenvolvida em sala de aula:

Sem o bom questionamento, as oportunidades para a investigação virtuosa em sala de aula serão menos prevalentes e as investigações que ocorrerem terão mais chance de dar errado [*to go astray*]. Este é um ponto simples, mas importante. O bom questionamento possui uma função educativa valiosa a desempenhar ao iniciar e guiar a investigação intelectualmente virtuosa [*good questioning has a valuable educative role to play in initiating and guiding intellectually virtuous inquiry*] (WATSON, 2018, p. 8)⁹².

Por fim, Watson argumenta que o bom questionamento pode também ser relevante no contexto de uma educação para virtudes intelectuais ao permitir que possamos praticar as outras virtudes que compõem essa abordagem pedagógica. Por questões de escopo, não entraremos nos detalhes da argumentação da autora, mas o ponto geral é o de que a habilidade do bom questionamento “pode ser vista como uma forma de autonomia intelectual, humildade intelectual, coragem intelectual ou inquisitividade. [...] o bom questionamento é ao menos em alguns casos parcialmente constitutivo de cada uma dessas virtudes intelectuais individuais” (WATSON, 2018, p. 9).

Vimos, portanto, de que maneira Lani Watson defende a virtude da inquisitividade e a habilidade do bom questionamento⁹³ como elementos importantes da abordagem pedagógica de virtudes. A partir da proposta da autora, salienta-se também a importância das habilidades cognitivas de maneira geral em uma abordagem de virtudes. Talvez uma pedagogia voltada

⁹² A autora menciona também a importância do papel do professor enquanto aquele que coloca questões (veja Watson, 2018, p. 8).

⁹³ Sobre a noção da autora de “bom questionamento”, veja ainda Watson (2020, pp. 439-40). Vale mencionar que, no artigo em questão, a autora também discute o papel dessa habilidade em uma sociedade democrática.

para o cultivo de virtudes intelectuais devesse dar mais atenção ao papel das *habilidades intelectuais* em um contexto de desenvolvimento do caráter intelectual; já que, como aponta Watson, as virtudes intelectuais também são parcialmente constituídas pela capacidade de exercer certas habilidades intelectuais. No caso da inquisitividade, por exemplo, a habilidade do bom questionamento é indissociável dessa virtude: “[...] o bom questionamento é, na verdade, um elemento *definidor* da virtude da inquisitividade [*a defining feature of virtuous inquisitiveness*]. [...] uma pessoa não pode ser virtuosamente inquisitiva sem engajar-se no bom questionamento” (WATSON, 2018, p. 14).

Antes de encerrarmos, cabe mencionar ainda que, ao conceitualizar a habilidade do bom questionamento em outro trabalho, Watson alude à ideia de que esta é importante também para que possamos atingir o *entendimento* acerca dos assuntos com os quais lidamos. A habilidade de fazer boas perguntas nos coloca em posição de *entender* melhor as coisas – um exemplo disso, trazido pela autora, é um contexto no qual um estudante coloca boas perguntas ao professor e, através da resposta, passa a entender melhor um determinado tópico (um tópico que para ele seria muito mais difícil de entender caso não ele tivesse colocado tais questões) (veja Watson, 2020, pp. 441-2). Além disso, como diz a autora:

O fato de que o bom questionamento ajuda a obter entendimento [*aids understanding*], em relação a qualquer assunto, demonstra em que sentido essa habilidade desempenha um papel chave na educação; ao menos na medida em que facilitar, aprofundar ou refinar o entendimento de um estudante cumpre um papel chave em educá-lo [*at least in so far as facilitating, deepening or refining a student's understanding plays a key role in their being educated*] (WATSON, 2020, p. 442).

Aliás, como já mencionado anteriormente neste trabalho, uma das características de uma pessoa intelectualmente virtuosa é o fato de que ela busca um “entendimento profundo” sobre assuntos relevantes (BAEHR, 2013, p. 251). Portanto, o fato de o bom questionamento auxiliar também na obtenção de entendimento sobre assuntos importantes faz com que essa habilidade ganhe ainda mais relevância no contexto de uma educação para virtudes intelectuais.

4.4. *A virtude testemunhal e a dependência inteligente*

Em seu artigo, “*Epistemic Dependence*”, John Hardwig afirmara que “[...] por conta de o leigo ser epistemicamente inferior ao especialista (nos assuntos nos quais o especialista é

especialista), *a racionalidade por vezes consiste em recusar-se a pensar por si mesmo*” (1985, p. 336, grifo meu). Embora essa ideia pareça se chocar com um certo modelo idealizado de agente epistêmico que a tradição filosófica nos legou (marcadamente, de um agente epistêmico *independente*, como no caso do Iluminismo)⁹⁴, a afirmação de Hardwig parece plausível quando refletimos acerca do grau de nossa dependência epistêmica em relação a outras pessoas e a instituições produtoras de conhecimento. Precisamos, por exemplo, de especialistas para saber o que fazer em relação a uma pandemia como a da Covid-19. Simplesmente não temos os meios, o tempo e a expertise para avaliarmos, por nós mesmos, a segurança de vacinas ou a efetividade de certos medicamentos. Nesse caso, dependemos do que nos dizem os outros, mas não *quaisquer* outros. É preciso que saibamos julgar quem são estes “outros” que terão a maior probabilidade de estarem certos acerca de um determinado assunto⁹⁵.

Como sugerido acima, a ideia de que somos epistemicamente dependentes pode soar antagônica em relação a um certo ideal de “autonomia intelectual” que, parece seguro afirmar, faz parte de nosso ideário pedagógico – isto é, queremos que os estudantes em algum sentido “pensem por si mesmos” e desenvolvam sua autonomia intelectual, claro⁹⁶. No entanto, como veremos nesta seção ao discutirmos a ideia de uma “virtude testemunhal” (ROBERTSON, 2016), o fato de sermos epistemicamente dependentes não impede que sejamos autônomos intelectualmente, mas somente se adotarmos uma concepção de autonomia intelectual que rejeita o ideal do “sujeito isolado que descobre tudo por si mesmo”. Nesse sentido, a ideia de autonomia que teremos de fundo aqui é muito mais próxima daquela de que falam Roberts e Wood: “[...] autonomia não diz respeito à independência absoluta, mas ao que o sujeito *faz* com sua dependência” (ROBERTS; WOOD, 2007, p. 266). Aliás, essa visão parece ser partilhada também por Goldberg:

Em vez de pensar que nós devemos objetivar *reduzir tanto quanto possível nossa dependência epistêmica dos outros* (com o objetivo último, quando possível, de eliminar essa dependência completamente), eu proponho que o nosso ideal

⁹⁴ Sobre esse ponto, veja Robertson (2016, p. 128).

⁹⁵ Note, contudo, que nesse caso o agente não está simplesmente confiando cegamente no informante, já que ele está exercendo algum tipo de agência cognitiva (ao *avaliar* em quem confiar, por exemplo). O sujeito ainda exerce algum nível (mesmo que pequeno) de agência cognitiva quando este “recusa a pensar por si mesmo” e considera a opinião de um especialista. Portanto, na verdade não se trata de uma recusa total a “pensar por si mesmo” (a frase de Hardwig talvez funcione bem como retórica, mas não é muito precisa). Sobre a questão da dependência epistêmica e do nível de agência cognitiva exibida por um sujeito que mantém crença baseada em testemunho, veja Carter e Pritchard (2017, pp. 177-8). Agradeço ao José Leonardo A. Ruivo por me fazer ver esse ponto em relação à afirmação de Hardwig.

⁹⁶ Sobre a tensão existente entre, de um lado, a dependência epistêmica da criança em relação ao professor e, de outro, o ideal pedagógico de formar sujeitos que “pensem por si mesmos”, veja Goldberg (2014, p. 14).

epistêmico deva reconhecer nossa inevitável [*ineliminable*] dependência epistêmica dos outros. Nosso objetivo deve ser, em vez disso, manejar essa dependência apropriadamente (GOLDBERG, 2014, p. 30).

É justamente por conta do caráter pervasivo de nossa dependência epistêmica que devemos adotar um modelo mais realista de autonomia intelectual dentro do panorama de uma educação para virtudes. Este modelo deve incorporar o fato da nossa crescente dependência no que diz respeito à obtenção de conhecimento, sobretudo em um mundo no qual o conhecimento se torna cada vez mais especializado. É crucial, portanto, que saibamos diferenciar a verdadeira autonomia da simples recusa a formar crenças a partir do testemunho de outrem, por mais qualificado que este testemunho seja (recusa esta que, em situações de crise, pode ser extremamente danosa, tanto do ponto de vista individual como social).

Dentro desse panorama de um reconhecimento de nossa dependência epistêmica — e da consequente necessidade de uma educação que nos dê ferramentas para manejá-la —, Emily Robertson propõe que deveríamos cultivar nos estudantes o que ela chama de “virtude testemunhal”:

O objetivo da virtude testemunhal é confiar naqueles que são merecedores de confiança [*trustworthy*] (i.e., competentes e honestos ou sinceros) e não acreditar naqueles que não merecem confiança [*untrustworthy*] (i.e., incompetentes ou mentirosos). Colocado de outro modo, o objetivo é conceder autoridade epistêmica apenas para aqueles que a merecem. Assim entendida, a virtude testemunhal é valiosa porque ela torna mais provável que nossas crenças de segunda ordem serão verdadeiras (ROBERTSON, 2016, p. 130).

A virtude testemunhal, do modo como entendida por Robertson, torna-se ainda mais relevante quando nos damos conta de que a grande maioria de nossas crenças envolvendo questões científicas, sociais, artísticas, etc., é formada a partir do testemunho dos outros (bons especialistas, no melhor dos casos). À parte nossas crenças perceptuais e mundanas como “eu estou sentado em frente ao computador”, nossas outras crenças dependem de investigações feitas por outros. E por isso a virtude testemunhal é tão importante. Em uma caracterização do que significa possuir a virtude testemunhal, Robertson afirma:

[...] pessoas que possuem virtude testemunhal têm uma disposição cultivada para exercer o cuidado devido ao receber testemunho e uma sensibilidade treinada (mas reflexivamente revisável) para [identificar] quem deve ser acreditado [*trusted*] e em quais circunstâncias, apoiada por conhecimento relevante para fazer este julgamento (ROBERTSON, 2016, p. 130).

A partir desta noção do que constitui a virtude testemunhal, Robertson analisa um elemento essencialmente *social* desse traço de caráter: o fato de que nossas atribuições de

conhecimento/credibilidade são parcialmente determinadas por estereótipos sociais (ROBERTSON, 2016, p. 131). Estes estereótipos sociais podem fazer com que nós atribuamos crédito epistêmico a um indivíduo de maneira indevida — seja aumentando o seu *status* enquanto informante ou diminuindo-o —, levando em conta somente características epistemicamente irrelevantes, ligadas à identidade social daquele que está sendo avaliado. Quando nossos “filtros” epistêmicos são influenciados por preconceitos ligados a estereótipos sociais, podemos estar diante do fenômeno ao qual Miranda Fricker se referiu como “injustiça epistêmica” (FRICKER, 2007; ROBERTSON, 2016)⁹⁷.

O ponto chave aqui é entender como a aquisição destes filtros testemunhais pode ser lapidada e melhorada, deixando de ser um processo que é meramente automático e não refletido para tornar-se ativo e reflexivo: “O nível consciente de reflexão provê uma abertura, embora certamente não sempre incorporada, para reexaminar nossos filtros culturalmente recebidos [...]” (ROBERTSON, 2016, p. 132). Nesse ponto é interessante notar o fato de que a autora menciona a dificuldade envolvida no processo de alterar nossa sensibilidade testemunhal. Por vezes, alterar nossos filtros pode ser particularmente difícil, já que tais alterações podem implicar em contradições em relação à nossa visão de mundo já estabelecida e chocar-se com preconceitos arraigados (Robertson, 2016, p. 132). A autora escreve que “quando preconceitos relacionados à identidade [*identity prejudices*] estão profundamente enraizados ou novas informações desafiam aspectos importantes do nosso sistema de crenças, revisar nossas sensibilidades testemunhais não é de todo fácil” (Ibid.). Em casos assim, é possível defender, embora Robertson não mencione esse ponto, que o exercício da virtude testemunhal exija também uma boa dose de *coragem intelectual*⁹⁸, já que alterar de maneira radical uma visão de mundo, preferindo guiar-se pelo conhecimento e por fontes confiáveis de informação – assumindo que tal visão de mundo previamente adquirida seja incompatível com estes – pode ser extremamente custoso do ponto de vista emocional e social, apesar dos benefícios epistêmicos que isso possa vir a trazer no futuro (e.g., estar apto a adquirir conhecimento a partir de fontes que antes eram julgadas como “não confiáveis” por conta de sua identidade social, apesar de serem confiáveis). Como diz Alfano ao discutir a coragem intelectual,

⁹⁷ A autora menciona, ainda, o papel do viés de confirmação no sentido de diminuir a eficiência dos nossos “filtros testemunhais” (ROBERTSON, 2016, p. 131-2). É plausível supor que haja muitos outros fatores que influenciam em avaliações epistêmicas imprecisas do testemunho recebido.

⁹⁸ A autora menciona, contudo, o papel que outras virtudes podem desempenhar nesse processo de reflexão crítica, como a abertura intelectual (*open-mindedness*). Veja Robertson (2016, p. 132).

Algumas verdades são difíceis de aceitar [*are hard to take*]; elas demandam uma certa crueldade em relação a si mesmo [*a certain cruelty toward oneself*]. Alguém que realmente deseja acreditar na verdade e evitar o erro forçará a si mesmo a aceitar verdades desagradáveis (ALFANO, 2011, p. 242)⁹⁹.

Ora, uma dessas “verdades desagradáveis” pode ser justamente o fato de que alguns de nossos filtros testemunhais (e talvez a própria visão de mundo que os embasa) são inadequados do ponto de vista epistêmico. Por vezes, alterar nossos “filtros testemunhais” exige uma boa dose de coragem intelectual.

Pois bem, baseado na descrição que fizemos até aqui da teorização de Robertson, o que está exatamente em jogo na virtude testemunhal? A autora resume as características desse traço de caráter do seguinte modo:

[...] a virtude testemunhal requer: (1) uma intenção a conceder confiança ou autoridade epistêmica somente àquelas fontes que são competentes e sinceras (i.e., merecedoras de confiança [*trustworthy*]) de modo a atingir de maneira mais provável o bem epistêmico da crença verdadeira; (2) Uma atitude em relação ao testemunho que é criticamente aberta para as declarações de outros, uma disposição que evita ambos a credulidade [*gullibility*] e o ceticismo injustificado [*unwarranted skepticism*]; (3) Uma sensibilidade testemunhal desenvolvida que permite a agentes fazer julgamentos informados acerca da confiabilidade [*trustworthiness*] de testemunhas [*testifiers*]¹⁰⁰; (4) Uma capacidade para a reflexão crítica sobre sua sensibilidade testemunhal imanente construída pela socialização, que ajude a corrigir aspectos preconceituosos ou de outra forma errôneos [*mistaken*] dessa sensibilidade (ROBERTSON, 2016, p. 133)¹⁰¹.

Uma vez discutidas ambas a importância de adotarmos uma visão mais realista acerca do que significa ser autônomo intelectualmente e, ainda, a visão de Robertson acerca de um certo traço de caráter que nos torna melhores juízes testemunhais (a virtude testemunhal), podemos então avaliar a visão da autora a respeito de que maneira essa reflexão impacta a discussão mais geral deste trabalho a respeito de uma educação para virtudes intelectuais.

Bem, em relação ao papel pedagógico da virtude testemunhal, Robertson menciona que em certa medida a educação já realiza esse papel de calibrar nossos filtros epistêmicos, mas geralmente o faz de maneira implícita (Ibid., p. 135). No entanto, segundo a autora, a adoção *explícita* de um ideal como o de atingir a virtude testemunhal traz alguns novos objetivos para a educação, como aquele de esclarecer aos estudantes a necessidade de que eles não apenas avaliem a confiabilidade de informantes isolados, mas que também avaliem “a

⁹⁹ O artigo de Alfano, no entanto, se situa no contexto de uma crítica à epistemologia de virtudes responsabilista, conhecida como “situacionismo epistêmico”. Trataremos dessa crítica no próximo capítulo.

¹⁰⁰ “Testemunha” aqui possui simplesmente o sentido de alguém que profere um testemunho. Trata-se da tradução de “*testifier*”.

¹⁰¹ Sobre a questão acerca da motivação ou “psicologia característica” dessa virtude — que a diferencia das outras e faz com que não seja apenas um aglomerado de virtudes — veja Robertson (2016, p. 134).

confiabilidade de sistemas sociais de produção e distribuição de conhecimento” (ROBERTSON, 2016, p. 135). Esse é um ponto importante da análise de Robertson, já que, segundo a autora, a literatura que trata do testemunho muitas vezes se dirige somente a uma análise da necessidade de avaliarmos os informantes enquanto sujeitos individualizados. No entanto, diz Robertson:

[...] quando o conhecimento do informante é baseado em sistemas sociais de produção e disseminação de conhecimento, ou quando os informantes eles mesmos são representantes anônimos desses sistemas, nossa confiança deve migrar de pessoas para sistemas impessoais (ROBERTSON, 2016, p. 135).

Este ponto é fundamental, sobretudo em uma época onde as informações circulam velozmente e parece haver muito espaço para especialistas com credenciais válidas espalharem desinformação por conta de interesses espúrios. Do ponto de vista pedagógico-prático, talvez uma atividade interessante seja aquela de mostrar um debate entre dois defensores de teses opostas: um cientista que defenda que o aquecimento global não existe e outro que defenda a existência do fenômeno do aumento (antropogênico) da temperatura média global, por exemplo. À primeira vista, os dois pareceriam merecedores do mesmo crédito epistêmico, já que são dois cientistas; no entanto, uma vez que ambas as opiniões só têm força enquanto balizadas por sistemas sociais confiáveis de produção e disseminação do conhecimento, é fácil mostrar que o primeiro cientista não merece crédito (apesar de ser um especialista), já que sua afirmação vai contra o que dizem a maioria dos outros especialistas, que baseiam-se no corpo de evidências científicas acumuladas a esse respeito¹⁰². É plausível pensar que casos assim possam ilustrar para os estudantes a ideia de Robertson de que o que vale, nessas situações, é a confiabilidade do *sistema social de produção e distribuição do conhecimento* (nesse caso, a ciência) e não a opinião de um especialista individual por si mesma. Se um dito especialista vai contra as opiniões da grande maioria dos outros especialistas dentro de uma determinada área, sua opinião naturalmente deve receber menos crédito epistêmico¹⁰³.

¹⁰² No contexto dessa atividade, um bom material de consulta talvez seja o site das Nações Unidas, especificamente a seção que aponta para evidências sobre mudanças climáticas: <https://www.un.org/en/climatechange/science/key-findings>

¹⁰³ Essa, é claro, não é uma tarefa das mais fáceis. Veja a discussão de Robertson a respeito da possibilidade de cidadãos comuns avaliarem ou não a credibilidade de sistemas de produção e disseminação de conhecimento (ROBERTSON, 2016, p. 135-6). Trata-se de um ponto em aberto, mas a autora parece ser moderadamente otimista acerca das possibilidades de melhoria da capacidade de avaliação testemunhal dos cidadãos: “[...] parece provável que os seus julgamentos possam ser aprimorados através de uma educação apropriada” (ROBERTSON, 2016, p. 137).

A atividade citada acima é apenas uma possibilidade. Robertson nos sugere, de maneira bastante geral, uma série de outras atividades (mais precisamente, cinco). Em primeiro lugar, a autora sugere que poderíamos encorajar uma atitude equilibrada entre o “ceticismo” e a “credulidade” (*gullibility*) em relação ao conhecimento público e que é distribuído por instituições: “educadores podem cultivar um respeito razoável pela expertise incorporada no conhecimento público” (ROBERTSON, 2016, p. 137). Em segundo lugar, que poderíamos objetivar desenvolver a sensibilidade testemunhal nos estudantes, afirmando que “a educação pode fazer mais do que ela atualmente faz para contribuir para o aprimoramento de nossos dispositivos de filtragem. Livros-texto podem soar como Deus falando” (Ibid.) e, ainda, que “professores podem ser mais transparentes a respeito das fontes de informação nas quais eles se apoiam e de por que eles confiam nelas” (Ibid.). Em terceiro lugar, diz Robertson, é preciso combater o dogmatismo em sala de aula, incentivando a discussão e a consideração de ideias diferentes daquelas às quais o estudante já subscreve. A quarta atividade é aquela de fazer os educandos reconhecerem a existência de injustiças epistêmicas: “Os estudantes deveriam estar cientes de exclusões injustas que, por inúmeras razões, geram formas de injustiça epistêmica em sistemas de geração e distribuição de conhecimento” (Ibid., p. 138)¹⁰⁴. Por fim, a autora sugere que os educadores deveriam incentivar um certo tipo de engajamento político nos alunos, fazendo com que os estudantes aliem a sua capacidade em desenvolvimento de avaliar fontes de informação (sua virtude testemunhal) às outras virtudes cívicas e morais (Ibid., p. 139) – refletindo, por exemplo, a respeito de como as mídias sociais podem ser usadas para promover ou minar o bem público.

Vimos, portanto, de que maneira alguns teóricos importantes no campo da epistemologia de virtudes defendem que devemos educar para um ou outro traço de caráter em particular. No entanto, é perfeitamente plausível supor que haja muitos outros traços de caráter que mereceriam maior atenção no contexto de uma educação para virtudes intelectuais e que não exploramos aqui. Isso mostra que ainda há muito a ser feito nesse campo de estudo – e que o que expusemos neste capítulo é apenas um recorte. Seja como for, no próximo (e

¹⁰⁴ Ao discutir a questão das injustiças epistêmicas, um dos pontos que Robertson menciona é aquele de que “[...] quando o conhecimento é gerado majoritariamente [*largely*] por grupos dominantes, ele talvez dê uma imagem incompleta do domínio de estudo, uma [imagem] enviesada em direção aos interesses e experiências do grupo dominante” (ROBERTSON, 2016, p. 138). De fato, um exemplo muito claro desse fenômeno se dá no campo da dermatologia. Em um artigo no jornal *The Guardian*, o médico Neil Singh (2020) faz um relato a respeito de como essa área da medicina se desenvolveu tendo como base a pele branca, o que gera inúmeros prejuízos para paciente não brancos: “Durante meu treinamento médico, quase sempre se assumia que meus pacientes seriam brancos. Esse prejuízo é danoso por si mesmo – e quando se trata de condições de pele perigosas, ele pode ser fatal”. O artigo pode ser acessado através do link: <https://www.theguardian.com/society/2020/aug/13/decolonising-dermatology-why-black-and-brown-skin-need-better-treatment>

último) capítulo, veremos um desafio à abordagem pedagógica de virtudes, conhecido como *situacionismo epistêmico* e veremos de que maneira essa discussão está ligada à discussão mais geral a respeito da importância de construirmos *ambientes favoráveis ao cultivo das virtudes*.

5. CAPÍTULO CINCO – O SITUACIONISMO EPISTÊMICO E A CRIAÇÃO DE AMBIENTES FAVORÁVEIS AO CULTIVO DAS VIRTUDES

O argumento principal deste trabalho, como deve estar claro a esta altura, é o de que uma educação que tenha o objetivo de cultivar virtudes intelectuais pode ser benéfica em diversos aspectos do desenvolvimento cognitivo de um estudante. No entanto, uma vez estabelecido um tal ideal, e considerando que é de suma importância que nossos objetivos educacionais sejam factíveis, é necessário que nos questionemos a respeito da adequação empírica desse ideal. Aliás, ao citar alguns trabalhos que defendem a ideia de que a educação deveria cultivar o caráter moral dos educandos, Doris (2002, p. 6) afirma que: “Uma tese de que um tipo particular de treinamento tem um efeito particular em psicologias em desenvolvimento com toda certeza se parece com uma tese a ser discutida com base em evidências [...]”. O ponto é que, se queremos educar para virtudes de maneira responsável, é preciso que essa abordagem pedagógica não seja incompatível com o que os dados empíricos nos dizem a respeito do quanto as pessoas são de fato virtuosas ou a respeito da importância que o ambiente possui na determinação do comportamento. Para tanto, neste capítulo discutiremos a tese de que a epistemologia de virtudes é, supostamente, inadequada do ponto de vista empírico – uma tese conhecida como *situacionismo epistêmico* (DORIS; 2002; ALFANO, 2011; HARMAN, 2000). No entanto, o ponto aqui não será o de tentar *refutar* o situacionismo enquanto tese epistemológica. Em vez disso, o ponto é simplesmente o de mostrar que o desafio situacionista, pelo menos no que tange à educação para virtudes intelectuais, é menos nocivo do que se supõe – ou seja, o ponto é mostrar que as evidências situacionistas não impedem que uma educação para virtudes intelectuais continue sendo viável e útil.

5.1. O que é o situacionismo?

Para entendermos o que é o situacionismo, é preciso em primeiro lugar mencionar que este surgiu como um ataque a algumas teorias no campo da ética, teorias estas que baseiam suas avaliações morais na noção de *caráter* moral, e que, por consequência, postulam a existência de traços de caráter estáveis nos indivíduos – como é o caso das éticas de virtudes (PRITCHARD, 2014, p. 143). O problema é que, citando estudos empíricos no campo da

psicologia, situacionistas como Doris (2002) e Alfano (2011) argumentam que as pessoas geralmente não possuem traços de caráter estáveis, uma vez que a investigação empírica na psicologia parece corroborar a tese de que o comportamento humano é explicado, sobretudo, por aspectos situacionais irrelevantes do ponto de vista moral, e *não* por elementos do caráter do agente¹⁰⁵.

Por exemplo, um dos principais defensores da tese situacionista, John Doris, afirma que: “[...] o comportamento é – *contra* o antigo dito sobre caráter e destino – extraordinariamente sensível à variação de circunstância” (DORIS, 2002, p. 2). O ponto é que, segundo os situacionistas, quando tentamos explicar o comportamento de um indivíduo apelando para traços de caráter, nós somos vítimas de um viés cognitivo, chamado de “erro fundamental de atribuição” [*fundamental attribution error*] (HARMAN, 2000, p. 166; DORIS, 2002, p. 93)¹⁰⁶, que consiste em “[...] atribuir causas de comportamento a agentes [*actors*] (i.e., a fatores disposicionais internos) em vez de [atribuí-las à] situação (i.e., a fatores ambientais externos)” (SAMUELS; CASEBEER, 2005, p. 75). O ponto-chave do situacionismo, portanto, é o de que o comportamento de um indivíduo é muito melhor explicado observando elementos da situação na qual ele se encontra do que apelando para elementos do seu suposto caráter (i.e., apelando para supostos traços de caráter estáveis como as virtudes) (PRITCHARD, 2014, p. 144; CARTER; PRITCHARD, 2017, p. 169).

Um dos experimentos geralmente citados em discussões sobre o situacionismo é aquele conhecido como “teste da vela de Duncker”¹⁰⁷. Mark Alfano o resume do seguinte modo:

Aqui está um teste da sua flexibilidade intelectual e criatividade. Suponha que a você foram dados três itens: um conjunto de fósforos [*a book of matches*], uma caixa de tachinhas e uma vela. Sua tarefa é fixar a vela em um quadro de cortiça vertical de tal modo que, quando você acendê-la, nenhuma cera escorra. O que você faz? Para resolver esse quebra-cabeça, algumas pessoas tentam pregar a vela diretamente à cortiça. Outros tentam acender a vela e usar a cera derretida como um adesivo. Nenhum desses métodos funciona. A única solução é esvaziar a caixa [de tachinhas], pregá-la à cortiça [*tack it to the cork*], e então colocar a vela na plataforma assim criada. Isso é conhecido como tarefa da vela de Duncker [*Duncker candle task*]. Quando ela é apresentada dessa forma, poucas pessoas são capazes de resolvê-la, mas quando o aparato é apresentado como quatro itens (uma caixa de fósforos, uma

¹⁰⁵ Note que, por conta da semelhança entre as virtudes morais e as virtudes intelectuais responsabilistas, as críticas situacionistas à ética de virtudes também podem, a princípio, serem levadas a atingir a epistemologia de virtudes (ao menos em sua versão responsabilista) (KING, 2014, p. 243). Precisamente esse movimento de expansão da crítica situacionista à epistemologia de virtudes foi realizado por Alfano (2011). Sobre esse ponto, veja King (2014).

¹⁰⁶ Doris, no entanto, prefere utilizar-se do termo “*overattribution*” para referir-se ao mesmo fenômeno (veja Doris, 2002, p. 93).

¹⁰⁷ Veja, por exemplo, Baehr (2017a, p. 193-4); Alfano (2011, p. 235); Carter; Pritchard (2017, p. 175); Pritchard (2014, p. 145).

caixa, tachinhas e uma vela) a maioria consegue resolvê-la. Quando a caixa contém as tachinhas, as pessoas pensam nela como funcionalmente relacionada às tachinhas: é o tipo de coisa que [serve para] conter as tachinhas. Quando a caixa e as tachinhas são apresentados separadamente, as pessoas pensam nelas como funcionalmente distintas: uma caixa para guardar coisas (tachinhas, velas, ou outra coisa) e algumas tachinhas. Isso os permite ver que a caixa poderia ser usada para suportar a vela. (ALFANO, 2011, p. 235).

Como é possível notar, o problema da primeira versão do teste (onde as tachinhas são apresentadas dentro da caixa) é que as pessoas tendem a pensar na caixa de tachinhas como possuindo apenas uma função: acondicionar tachinhas. Esse fenômeno é também conhecido como “fixação funcional” (CARTER; PRITCHARD, 2017, p. 175). No entanto, quando os itens são separados, a maioria das pessoas consegue resolver o problema.

Mas o que isso nos diz em relação aos traços de caráter e, particularmente, em relação às virtudes? Bem, o ponto é que os situacionistas têm usado esse e outros exemplos de estudos advindos da psicologia para argumentar que casos assim são comuns – isto é, casos nos quais o nosso sucesso cognitivo é, supostamente, muito melhor explicado por fatores *situacionais* (e.g., tachinhas fora da caixa de tachinhas) do que por traços de caráter robustos¹⁰⁸ e estáveis (como as virtudes) (CARTER; PRITCHARD, 2017, p. 175).

Pois bem, mas se os situacionistas estiverem certos, quais seriam as consequências dessa tese no que diz respeito à abordagem pedagógica de virtudes? Vejamos. O filósofo Gilbert Harman é um daqueles teóricos que parecem ter levado a tese situacionista ainda mais longe, não apenas enfatizando a grande influência das situações nas nossas decisões morais (e intelectuais), mas pondo em dúvida a própria existência dos traços de caráter: “Nós devemos concluir que, apesar das aparências, não há suporte empírico para a existência de traços de caráter” (HARMAN, 2000, p. 178). E isso, é claro, atinge diretamente qualquer tipo de abordagem pedagógica que vise ao aprimoramento do caráter moral (ou intelectual) dos educandos a partir de teorias de virtudes. Em uma seção assaz irônica de seu ensaio, composta de apenas uma sentença e intitulada “*Moral education*”, Harman escreve que: “Se não há caráter, então não há algo como o desenvolvimento do caráter” (HARMAN, 2000, p. 177)¹⁰⁹.

O ponto é que, *supostamente*, se algumas versões do situacionismo estiverem corretas – e os traços de caráter forem apenas construtos sociais sem base empírica ou,

¹⁰⁸ Veja a caracterização de Doris de um traço “robusto”: “[...] virtudes são concebidas como traços robustos; se uma pessoa tem um traço robusto, pode-se esperar de maneira confiante que ela vá desempenhar [display] comportamentos relevantes para o traço [*trait-relevant behavior*] em uma ampla variedade de situações relevantes para o traço [*trait-relevant situations*], mesmo quando alguma ou todas essas situações não forem otimamente condutoras a tal comportamento” (DORIS, 2002, p. 18).

¹⁰⁹ “*If there is no such thing as character, then there is no such thing as character building.*” (HARMAN, 2000, p. 177).

alternativamente, se as situações tiverem um peso muito maior do que qualquer traço caracterológico na determinação do comportamento – quase todo o conteúdo deste trabalho seria, *em tese*, resumido a uma idealização sem pé nem cabeça, algo completamente não factível e não realizável, nada mais que um devaneio de “filósofos de poltrona”. Se não há traços de caráter, como vamos aprimorá-los? Ou, então, se as situações têm um peso incomparavelmente maior na determinação do comportamento, porque despender tempo e recursos educando para traços de caráter que não surtirão efeito algum na vida intelectual dos estudantes? Ou, como diz Jason Baehr a respeito de uma possível conclusão do situacionista:

[...] se a virtude intelectual é um fenômeno raro ou não existente, tentativas de educar para o crescimento em virtudes intelectuais terão grande chance de parecerem quixotescas, no melhor dos casos [*at best*], e um escandaloso desperdício de escassos recursos educacionais, no pior dos casos [*at worst*] (BAEHR, 2017a, pp. 192-3).

No entanto, veremos que a ameaça do situacionismo em relação à possibilidade de educar para virtudes é muito menor do que se supõe¹¹⁰. Veremos a seguir, com Jason Baehr (2017a), que mesmo que o situacionista consiga sustentar que a posse de virtudes intelectuais é um fenômeno raro, isso teria um impacto muito pequeno em relação às nossas pretensões de educar para virtudes intelectuais. Ou seja: mesmo que o situacionista esteja certo, ainda é perfeitamente possível falar de uma educação para virtudes como uma abordagem pedagógica valiosa e útil. Veremos ainda que o situacionismo, quando bem entendido, na verdade nos auxilia a pôr em marcha uma educação para virtudes de maneira eficiente. Nós podemos e devemos – como ficará mais claro adiante – utilizar a nosso favor o que aprendemos com os situacionistas (a respeito de influências situacionais em nossa vida intelectual) para melhorar nossas práticas pedagógicas¹¹¹.

5.2. A raridade das virtudes e o impacto sobre o projeto de educar para virtudes

No artigo “*The Situationist Challenge to Educating for Intellectual Virtues*” (2017a), Jason Baehr considera um argumento situacionista radical contra o ensino de virtudes

¹¹⁰ Novamente, meu objetivo aqui não é necessariamente apresentar uma defesa da *epistemologia de virtudes* como um todo contra o situacionismo – o que iria além do escopo do trabalho. O ponto aqui é mais modesto: trata-se de mostrar que, mesmo se os situacionistas estiverem certos em alguns aspectos, a abordagem de virtudes segue sendo viável enquanto abordagem pedagógica.

¹¹¹ Sobre esse último ponto, veja Battaly (2014, p. 176).

intelectuais – que pode ser visto como um corolário da tese que mencionamos com Harman (2000). O argumento é precisamente este: “(P1) Virtudes intelectuais não existem; (C) Portanto, EIV¹¹² é uma má ideia” (BAEHR, 2017a, p. 195). Nesse caso, Baehr menciona que esse argumento é, de saída, completamente insustentável (“a non-starter”), já que as evidências trazidas pelos situacionistas não permitem (como faz Harman) inferir que os traços de caráter não existam. O autor argumenta que, nos experimentos citados pelo situacionismo, como o teste da vela de Duncker, algumas pessoas de fato se engajam na atividade virtuosa, mesmo sem nenhum tipo de ajuda situacional. Sendo assim, de acordo com Baehr, os estudos não só não mostram que as virtudes não existem, como “[...] provêm alguma evidência para pensar que ao menos algumas pessoas possuem virtudes intelectuais” (BAEHR, 2017a, p. 195). Descarta-se, portanto, a versão mais radical do argumento situacionista contra educar para virtudes. Todavia, é curioso notar que, em nota, Baehr escreve que “[...] mesmo se (P1) fosse verdadeira, a conclusão talvez daí não se siga [*the conclusion might not follow*], já que poderiam haver [*there might be*] outros bens que poderiam advir de EIV mesmo que não o bem das virtudes intelectuais” (BAEHR, 2017a, p. 195). Seja como for, Baehr rejeita o argumento radical do situacionista contra EIV.

Tendo rejeitado P1, o autor considera outro argumento, segundo ele mais promissor. Este: “(P2) Virtudes intelectuais são raras; (C) Portanto, EIV é uma má ideia” (BAEHR, 2017a, p. 195). Todavia, segundo o autor esse argumento não leva em conta o fato de que as virtudes se dão em graus. Baehr distingue três níveis de virtude:

S é *maximamente* intelectualmente virtuoso no que diz respeito a uma virtude intelectual particular V somente se: (a) S engaja-se em atividade relevante para V em *todos* os contextos relevantes para V; (b) em todos os contextos relevantes para V, S *sempre* engaja-se em atividade relevante para V quando é oportuno fazê-lo [*when doing so is called for*]; e (c) em todos os contextos relevantes para V, a atividade relevante para V de S é *sempre* epistemicamente motivada.

S é *robustamente*¹¹³ intelectualmente virtuoso no que diz respeito a uma virtude particular V somente se: (a) S engaja-se em atividade relevante para V em uma *ampla* gama de contextos relevantes para V; (b) em uma ampla gama de contextos relevantes para V, S *frequentemente* engaja-se em atividade relevante para V quando é oportuno fazê-lo; e (c) em uma ampla gama de contextos relevantes para V, a atividade relevante para V de S é *frequentemente* epistemicamente motivada.

S é *minimamente* virtuoso no que diz respeito a uma virtude particular V somente se: (a) S engaja-se em atividade relevante para V em *alguns* contextos relevantes para

¹¹² Sigla para “educar para virtudes intelectuais” [*educating for intellectual virtues*] (BAEHR, 2017a, p. 193).

¹¹³ Em nota, Baehr afirma que seu uso do termo “robusto” não é exatamente o mesmo uso de Doris (2002) (veja a nota 108 acima), embora guarde alguma semelhança. De acordo com Baehr, a virtude robusta no sentido de Doris se situa entre a “virtude robusta” e a “virtude máxima” caracterizadas por ele (Baehr). Veja Baehr (2017a, p. 197, nota 19).

V; (b) em alguns contextos relevantes para V, S *algumas vezes* engaja-se em atividade relevante para V quando é oportuno fazê-lo; e (c) em alguns contextos relevantes para V, a atividade relevante para V de S *algumas vezes* é epistemicamente motivada (BAEHR, 2017a, p. 197)^{114, 115}

Utilizando-se dessa caracterização dos níveis de virtude, Baehr desmembra (P2) em três teses distintas: “(P3) A virtude intelectual máxima é rara”; “(P4) A virtude intelectual robusta é rara” e “(P5) A virtude intelectual mínima é rara” (BAEHR, 2017a, p. 198). Apesar de Baehr chegar à conclusão de que as evidências situacionistas “[...] provêm um suporte forte para (P3), suporte modesto para (P4) e pouco ou nenhum suporte para (P5)”, a defesa do autor da viabilidade de uma educação para virtudes é independente disso: “[...] *mesmo se as premissas centrais deles [situacionistas] fossem verdadeiras*, EIV continuaria sendo um projeto viável” (BAEHR, 2017a, p. 209, grifo meu).

No que diz respeito a P3 – isto é, à tese de que a virtude máxima (MaxV) é rara – o impacto da verdade dessa tese em relação ao projeto de *educar* para virtudes não é tão óbvio quanto poderíamos supor em um primeiro momento. Nesse ponto, Baehr nos lembra que quando educamos para virtudes não objetivamos a “perfeição intelectual” dos estudantes, mas visamos a consecução de um “crescimento significativo em virtudes intelectuais” – e esse crescimento é possível mesmo se a virtude máxima (MaxV) for um fenômeno raro (poderíamos ainda educar para RobV ou MinV). Portanto o impacto de P3 no projeto de educar para virtudes intelectuais é, segundo o autor, mínimo (BAEHR, 2017a, p. 209).

Em relação a P4 e P5, Baehr considera cenários possíveis nos quais estas teses sejam verdadeiras; isto é, cenários nos quais a virtude robusta (RobV) e a virtude mínima (MinV) sejam também raras. Como afirma o autor, mesmo que ambas as teses fossem verdadeiras, isso poderia contar como “evidência *em favor*” de uma educação para virtudes intelectuais: “a raridade de RobV ou MinV poderia ser vista como algo [que aponta para a] necessidade urgente da educação do caráter intelectual” (BAEHR, 2017a, p. 209-10). O ponto de Baehr é que a ideia de que as pessoas não possuem virtudes intelectuais não pode contar como evidência contrária à educação para virtudes,

¹¹⁴ Note que o que muda, de uma formulação para outra, são apenas os advérbios de frequência.

¹¹⁵ Sobre o que significam, nesse caso, “alguns” e “algumas vezes”, veja a qualificação de Baehr desses termos: “Virtudes intelectuais são traços *pessoais* – elas revelam algo positivo ou admirável a respeito do seu possuidor *qua* pessoa. Logo, podemos entender ‘alguns’ [*some*] e ‘algumas vezes’ [*sometimes*] em relação aos requisitos mínimos para o tipo de qualidade pessoal ou significação em questão. Especificamente, podemos estipular que S ‘algumas vezes’ engaja-se em atividade relevante para V ou o faz em ‘algumas’ situações relevantes para V somente se, por conta de tal atividade, S pode ser caracterizado por V *enquanto* pessoa” (BAEHR, 2017a, p. 198). Ou seja, o autor parece aludir aqui ao mínimo necessário para que aquela pessoa possa ser descrita positivamente como possuindo a característica (positiva) de ser portador daquela virtude.

[...] já que EIV não é algo que foi amplamente tentado e que se descobriu inefetivo [*widely attempted and found wanting*]. Pelo contrário, entendidas como um empreendimento sistemático e explícito, tentativas de educar para o crescimento em virtudes intelectuais estão em sua infância (BAEHR, 2017a, p. 210).

Ou seja, o ponto geral parece ser aquele de que, por mais que os experimentos situacionistas por ventura sejam capazes de mostrar que poucas pessoas possuem a virtude robusta ou a virtude mínima – i.e., que se tratem de fenômenos raros – isso não pode contar como evidência contra educar para virtudes. É possível argumentar que é justamente por isso que *precisamos* de uma educação para virtudes.

Outra suposição, da qual Baehr se vale para avaliar o impacto do situacionismo sobre a EIV, é aquela de que, supostamente, somente alguns poucos estudantes poderiam atingir RobV ou MinV, e portanto a abordagem pedagógica de virtudes seria benéfica apenas para uma minoria de estudantes melhores dotados intelectualmente (BAEHR, 2017a, p. 210). O autor rejeita essa conclusão de todo. Em resposta a isso, em primeiro lugar Baehr discute a concepção – para ele equivocada – de que educar para virtudes seria incompatível com outros objetivos educacionais, como o cultivo de habilidades intelectuais ou a transmissão de conhecimento. O ponto é que, caso educar para virtudes fosse uma alternativa a esses outros objetivos e a consecução do desenvolvimento das virtudes fosse algo limitado a alguns poucos estudantes, então haveria prejuízo às habilidades e ao conhecimento da ampla maioria dos estudantes (Ibid.). No entanto, Baehr não subscreve a tese de que educar para virtudes seja uma alternativa aos outros objetivos educacionais: trata-se de um jeito de abordar esses outros objetivos educacionais de modo a priorizar o entendimento profundo, o cultivo das virtudes e prover os estudantes com oportunidades de praticar comportamentos virtuosos (Ibid.). Por esse motivo, Baehr sustenta que “[...] o custo de EIV, vis-à-vis objetivos educacionais mais tradicionais, é aparentemente mínimo” (BAEHR, 2017a, p. 210) – em que pese o autor, em nota, admitir que, por conta de particularidades da abordagem pedagógica de virtudes, a amplitude ou variedade dos conteúdos seja sacrificada em nome da profundidade: “Por conta das virtudes intelectuais visarem *entendimento* conceitual ou explanatório de assuntos importantes, EIV favorece instrução que prioriza profundidade em oposição à amplitude [*depth over breadth*]” (Ibid., p. 210, nota 43).

Em segundo lugar, Baehr se vale da ideia de que mesmo que apenas uma minoria dos estudantes obtivesse resultados significativos no que diz respeito ao desenvolvimento do

caráter intelectual, ainda assim os outros estudantes (a maioria) poderiam se beneficiar de uma educação caracterológica:

[...] mesmo se os educadores forem incapazes de realizar [*to bring about*] crescimento positivo no caráter intelectual da maioria dos seus estudantes, eles poderiam ainda ser capazes de limitar um tipo de degeneração [*fallout*] ou atrofia caracterológica que de outra forma ocorreria (BAEHR, 2017a, p. 210).

O ponto de Baehr aqui parece o ser de que uma educação para virtudes intelectuais pode evitar alguns dos danos ao caráter intelectual dos estudantes que podem advir de alguns “sistemas e práticas educacionais atuais” (Ibid.). Segundo Baehr, estes muitas vezes servem para “[...] *diminuir* a curiosidade, a imaginação, a autonomia intelectual, e traços relacionados dos estudantes” (Ibid., p. 210).

O terceiro ponto mencionado por Baehr diz respeito ao fato de que mesmo se a virtude robusta e a virtude mínima não puderem ser cultivadas amplamente – o que é, segundo ele, questionável –, ainda assim poderíamos cultivar “virtudes respectivas” ou parciais (BAEHR, 2017a, p. 211). Com isso, Baehr quer dizer que uma educação para virtudes pode ao menos fazer com que os estudantes desenvolvam “certas *facetas* de virtudes [...]” ou pode fazê-los “tornarem-se virtuosos em certos *aspectos* [*in certain respects*]” (Ibid.):

Por exemplo, ela poderia ajudar os estudantes a aprender a pensar de maneira cuidadosa e minuciosa [*thoroughly*], a fazer questões perspicazes [*insightful questions*], ou perseverar em face de dificuldades em uma gama relativamente restrita de contextos [*in a certain relatively narrow range of contexts*]. Embora *ex hypothesi* a virtude respectiva se situe abaixo do limite para MinV, uma habilidade de sistematicamente promover facetas de virtudes [*facets of virtues*] não seria algo a se menosprezar [*would be nothing to discount*] (BAEHR, 2017a, p. 211).

Por fim, em quarto lugar, Baehr sugere uma linha de defesa da abordagem de virtudes contra o ataque situacionista que apela para a noção de que virtudes podem funcionar como “ideais reguladores” de nossas práticas intelectuais:

Virtudes são traços pessoais amplamente atrativos e cativantes [*are broadly attractive and compelling character traits*]. Em sua forma mais pura ou mais exemplar, eles inspiram respeito intelectual e admiração. Mesmo se os professores não puderem ter a expectativa de ajudar uma maioria dos seus estudantes a satisfazer os requisitos para RobV ou MinV, a própria atividade de refletir acerca de e perseguir o crescimento em virtudes intelectuais pode acrescentar significado e valor ao processo educacional. Isso pode trazer um tipo de profundidade e riqueza a este processo que está profundamente ausente em configurações educacionais dominadas pela memorização de informação, uma preocupação obsessiva com normas estatais [*state standards*], ‘ensino para o teste’, e o tipo de carreirismo grosseiro prevalente em alguns ambientes educacionais. Tratar as virtudes intelectuais como um ideal regulador pode ter benefícios significativos em conexão com *outros* objetivos e

valores educacionais como o entendimento conceitual, rigor acadêmico, metacognição e pensamento crítico (BAEHR, 2017a, p. 211).

Como é possível notar nesta passagem, Baehr busca defender a educação caracterológica centrada em virtudes também apelando para sua significação no que diz respeito à consecução de outros objetivos educacionais, além do fato de que a reflexão a respeito das virtudes e a manutenção desses ideais no horizonte pode acrescentar sentido e valor ao processo de ensino-aprendizagem como um todo. Estudar para ser melhor como agente epistêmico e para desenvolver-se intelectualmente é certamente muito mais inspirador e significativo do que estudar para passar em testes ou cumprir com obrigações legais.

Vimos até aqui que, segundo Baehr, mesmo que o situacionista conseguisse mostrar que MaxV, RobV e MinV são raras, isso não significa o solapamento das bases de uma educação para virtudes. O impacto do situacionismo sobre a ideia de educar para virtudes não é tão grande quanto, de início, poderíamos supor.

5.3. Três linhas de defesa da abordagem de virtudes contra o situacionista

Até aqui, vimos como J. Baehr (2017a) compreende o real impacto do situacionismo em relação à viabilidade de uma educação centrada no cultivo de virtudes intelectuais. Nesta seção, veremos o que nos dizem alguns outros autores a esse respeito e tiraremos algumas conclusões gerais acerca das possíveis vias de resposta ao ataque situacionista contra a educação para virtudes.

Em primeiro lugar, *as evidências trazidas pelos situacionistas não fornecem base para o situacionismo radical* – isto é, elas não nos permitem inferir a tese de que os traços de caráter – aí incluídas as virtudes intelectuais – não existam (como parece querer Harman). Como vimos anteriormente com Jason Baehr, o corpo evidencial no qual o situacionista se apoia simplesmente não nos autoriza a inferir que os traços de caráter não existam; e mais: os experimentos inclusive parecem mostrar que pelo menos algumas pessoas de fato os possuem (BAEHR, 2017a, p. 195). Ou seja, não é porque o situacionismo nos mostra que nós estamos sujeitos, em alguns casos, ao erro de atribuição fundamental, que daí possamos concluir que a personalidade ou os traços de caráter não existam. Esse ponto é também compartilhado, em certa medida, por outros autores. Por exemplo, Samuels e Casebeer (2005, p. 76) escrevem que “[...] a riqueza da psicologia social (e do erro fundamental de atribuição) é que as pessoas *subestimam* o poder da situação. Nenhuma dessas fontes afirma [*state*] que a personalidade

não exista, somente que ela é *superestimada*". O ponto geral é que as pretensões fortes do situacionista não parecem ser bem sustentadas pelas evidências. Por exemplo, Battaly (2014) comenta que Doris (2002) defende que os estudos nos permitiriam dar suporte a três teses principais: a tese do situacionismo fraco, a tese do situacionismo forte e a tese da eliminação. O situacionismo fraco é a tese de que "mudanças triviais no ambiente do sujeito podem causalmente influenciar se [ou não] o sujeito performa ações apropriadas" (BATTALY, 2014, p. 188); o situacionismo forte é a tese de que a maioria das pessoas não possui traços de caráter robustos ou globais; por sua vez, a tese da eliminação é aquela que afirma que, por conta da maioria das pessoas não possuir traços de caráter globais, essas noções deveriam ser eliminadas do nosso discurso moral (BATTALY, 2014, p. 188; DORIS, 2002). Na visão de Battaly – e em linha com os outros autores mencionados anteriormente – apenas a tese fraca é sustentada pelas evidências situacionistas. Nas palavras da autora:

[...] os estudos têm sucesso em mostrar que características das nossas situações podem independentemente influenciar nossas ações. Isso pode ser revelador para muitos de nós trabalhando na teoria das virtudes. Isso significa que nós não temos tanto controle sobre as nossas ações como poderíamos ter pensado. Isso também significa que nossas ações não são sempre produtos de traços de caráter. [...] Mas os estudos falham [*fall short*] em mostrar que o situacionismo forte é verdadeiro. Para começar, eles fornecem escasso suporte para a sugestão de Harman de que o caráter é um mito. Nem mostram, ao mesmo tempo, que nossas ações são somente produtos das situações. [...] Mais importante que isso, os estudos não sustentam *diretamente* a tese de Doris de que a maioria das pessoas não possui traços de caráter globais. Garantido, os estudos provêm evidência indireta para essa tese *se* os fatores situacionais forem melhores preditores de comportamento. Evidência direta envolveria estudos longitudinais, que acompanham os mesmos sujeitos de uma situação para a outra (BATTALY, 2014, p. 188).

A crítica de Battaly, portanto, faz coro às outras críticas já mencionadas de que o situacionismo radical – a tese da eliminação – não pode ser extraído das evidências trazidas pelo situacionista. E, portanto, isso torna insustentável o argumento de que não deveríamos educar para virtudes porque elas não existem.

Em segundo lugar, *mesmo se as virtudes forem um fenômeno raro, isso não desqualifica o projeto de educar para virtudes* – como vimos com Baehr, isso poderia até mesmo contar como evidência *a favor* de tal projeto. Nessa mesma linha, Nathan King (2014) defende que, em que pesem as críticas situacionistas, o responsabilismo de investigação¹¹⁶ não se compromete com a ideia de que as virtudes são comuns. Não cabe ao responsabilismo

¹¹⁶ King comenta uma distinção entre o "responsabilismo clássico" [*classical responsibilism*] e o "responsabilismo de investigação" [*inquiry responsibilism*]. O primeiro, segundo o autor, tem por objetivo a análise de conceitos epistemológicos como justificação e conhecimento "em termos de virtudes intelectuais"; o segundo evita a análise de termos como "conhecimento" e "justificação" e se foca em conceitos como "sabedoria", "entendimento" e "investigação virtuosa" (KING, 2014, p. 244).

de investigação fazer “predições empíricas” (KING, 2014, p. 250). Além disso, “[...] se nós forcarmos o responsabilismo de investigação a fazer uma predição, ele parece predizer que as virtudes serão raras. As virtudes responsabilistas são, a final de contas, *excelências*, não médias [*averages*]” (Ibid.). A ideia de King, portanto, é aquela de que o responsabilismo simplesmente não é falsificado pela tese de que as virtudes são raras: “A raridade das virtudes talvez mostre [*might show*] que o responsabilismo não explica o comportamento epistêmico dos agentes epistêmicos típicos” (Ibid.). Contudo, talvez o ponto mais importante aqui seja o de que o autor considera que o responsabilismo poderia, a despeito do situacionismo, desempenhar funções regulatórias. Se nós pudermos entender, predizer e explicar o comportamento de agentes epistêmicos que obtêm sucesso, nós estaríamos melhor preparados para tentarmos ser como eles. Isso leva King a defender a possibilidade de o responsabilismo funcionar como ideal regulador (novamente, *a despeito* das possíveis conclusões situacionistas):

Seria, em todo caso, prematuro descartar as virtudes responsabilistas como inalcançáveis [*unattainable*]. O fato de que a maioria de nós *não* possui atualmente as virtudes não implica que nós *não possamos* tê-las. Tentativas conceitualmente e empiricamente informadas de inculcar virtudes intelectuais estão ainda nos seus estágios iniciais; talvez o progresso esteja no horizonte. Além disso, mesmo se nós não pudermos adquirir tais virtudes, contanto que nós possamos mais frequentemente nos comportar das maneiras características delas, o responsabilismo de investigação poderia *ainda* desempenhar uma função regulatória útil [*provide a helpful regulative function*]. Ele poderia, em conjunto com a psicologia empírica, nos capacitar [*enable us*] para performar mais atos característicos da virtude do que nós de fato performamos. E isso seria valioso. [...] Então, mesmo se o situacionismo for verdadeiro, isso não mina automaticamente o potencial do responsabilismo como um programa de pesquisa regulatório e empiricamente informado (KING, 2014, p. 251).

Análises como as de Baehr (2017a) e as de King (2014) sugerem que o potencial regulatório do responsabilismo se mantém de pé frente ao ataque situacionista – o que significa, em última instância, que nossas pretensões educacionais também não sofrem grande abalo. Contudo, isso não significa que o situacionismo não tenha importância alguma para nós. E isso nos leva ao próximo ponto.

Em terceiro lugar, não apenas o situacionismo não mina nossas pretensões de educar para virtudes, como *podemos utilizar as evidências situacionistas a nosso favor* no que diz respeito a educar para virtudes. Por exemplo, Baehr considera que o situacionismo – a despeito de não acabar com nossas pretensões de educar para virtudes – ainda assim guarda uma importância substancial para aqueles interessados no desenvolvimento do caráter intelectual dos estudantes. Para o autor, qualquer abordagem viável de uma educação para

virtudes tem de considerar o que o situacionismo nos mostra em relação às limitações intelectuais das pessoas, evitando com isso que adotemos objetivos otimistas ou ambiciosos demais (BAEHR, 2017a, p. 212). Além disso, as pesquisas situacionistas devem constranger em alguma medida a nossa escolha de quais virtudes deveríamos priorizar, já que para Baehr, o situacionismo mostra a importância de virtudes como a humildade intelectual, uma vez que “a humildade intelectual pode ser entendida como um tipo de atenção para [*alertness to*] ou domínio [*ownership*] das próprias limitações, defeitos ou erros cognitivos” (BAEHR, 2017a, p. 213)¹¹⁷. Por fim, de acordo com Baehr, nós devemos utilizar os *insights* situacionistas para nos ajudar a criar atividades que promovam o desenvolvimento das virtudes:

As melhores abordagens de EIV também se apoiarão na pesquisa situacionista no que diz respeito a projetar atividades, tarefas ou outras ‘intervenções’ que visem promover o desenvolvimento do caráter intelectual. Sabendo a influência que certos fatores sociais podem exercer na atividade intelectual dos meus estudantes, por exemplo, eu poderia criar oportunidades frequentes para eles confrontarem alguns dos seus medos intelectuais em um ambiente ‘seguro’. E, noutros aspectos, eu poderia trabalhar para criar uma cultura de sala de aula na qual coisas como assumir risco intelectual são valorizadas tanto quanto, ou mais, do que coisas como velocidade e exatidão (BAEHR, 2017a, p. 213).

Isso mostra que, para Baehr, a despeito de o situacionismo não representar um problema tão grande para a abordagem pedagógica de virtudes, isso não significa que ele não possua relevância. O situacionismo pode nos ajudar a *melhorar* nossas práticas pedagógicas dentro da educação caracterológica. E a defesa dessa tese não é exclusividade de Baehr, claro. Heather Battaly (2014, pp. 176-7, 194-5), por exemplo, também argumenta que nós poderíamos utilizar o que aprendemos com os situacionistas para melhorar nossas práticas educacionais. De mais a mais, um autor como Nathan King (2014), apesar de defender o responsabilismo frente aos ataques situacionistas, questionando os reais comprometimentos empíricos das teorias responsabilistas (e consequentemente a extensão do ataque situacionista), ainda assim considera que os responsabilistas não deveriam ignorar o que nos dizem os estudos em psicologia social:

[...] se o responsabilismo deve nos prover orientação cognitiva [*cognitive guidance*], sujeitos comuns [*ordinary*] que não possuem virtudes responsabilistas devem ser capazes de manifestar comportamentos caracteristicamente virtuosos mais frequentemente do que o fazem. Felizmente, a pesquisa situacionista sugere que eles podem. Ela aponta em direção às influências que podem nos ajudar a nos comportamos de maneiras caracteristicamente virtuosas. Os responsabilistas

¹¹⁷ Contudo, talvez essa não seja a melhor caracterização da humildade intelectual. Veja a discussão, neste trabalho, sobre a “humildade intelectual”, de um lado, e a “confiança adequada”, de outro (Cap. 4, seção 4.2.).

deveriam estar felizes em aprender sobre tais influências, e deveriam colocá-las em bom uso. Eles deveriam esperar [*hope*] que a epistemologia de virtudes e a psicologia empírica possam trabalhar juntas para ajudar-nos a aprimorar nossa conduta cognitiva. Se essa esperança for realizada, Alfano está entre aqueles a quem eles terão de agradecer (KING, 2014, p. 252-3).

Além disso, nesse sentido, Steven Samuels e William Casebeer defendem uma visão correlata, segundo a qual a psicologia social, em vez de minar as possibilidades de desenvolvimento do caráter moral¹¹⁸, na verdade nos ajuda a entender em quais *circunstâncias* é possível desenvolvê-lo:

Ela [a psicologia] reafirma pontos espinozísticos e aristotélicos sobre o caráter, nomeadamente: (1) o conhecimento do erro fundamental de atribuição pode nos ajudar a minimizar a influência que o ambiente e a situação têm no nosso comportamento, e (2) habituação apropriada somente ocorre em ambientes apropriadamente estruturados. *Reconhecer esses importantes resultados da psicologia social nos ajuda a aprimorar algumas das nossas práticas na educação caracterológica [character education practices] em vez de destruir suas bases* (SAMUELS; CASEBEER, 2005, p. 73, grifo meu).

A psicologia empírica e o situacionismo, portanto, nos fornecem diversas ferramentas para aprimorar a educação caracterológica da qual estamos tratando. Além disso, outro ponto mencionado por Samuels e Casebeer é aquele de que, ao sabermos – a partir da psicologia social – a respeito das influências ambientais e situacionais em nosso comportamento, nós podemos utilizar desse conhecimento para nos colocarmos, *a nós mesmos*, em situações e ambientes favoráveis à boa conduta moral (e intelectual). Com isso, os autores sugerem que a própria ideia de ter um bom caráter parece envolver também a ideia de ser capaz de avaliar as influências ambientais no comportamento e, à luz desse conhecimento, agir de modo a evitar influências negativas. Veja:

Talvez um componente crítico que nos permita ser agentes morais livres envolva uma capacidade de ser sensível ao modo como variáveis ambientais podem influenciar nossa ação. [...] O estudo cuidadoso do erro fundamental de atribuição pode na verdade aprimorar [*increase*] nossa habilidade de diminuir a influência que o ambiente tem na nossa ação, fazer com que evitemos ambientes nos quais nós sabemos que nosso comportamento se tornará menos desejável ou imprevisível e ativamente trabalhemos para cultivar os tipos de ambientes onde o comportamento virtuoso seja encorajado e tornado possível por estímulos regulares apropriados [*by appropriate stimuli regularity*] [...] (SAMUELS; CASEBEER, 2005, pp. 76-7)

Poderíamos, portanto, falar em algo como uma “virtude situacional”? Ou seja, é possível falar em uma capacidade de identificar influências ambientais negativas e uma

¹¹⁸ A discussão dos autores se foca nas virtudes morais, mas podemos facilmente transpô-la para a nossa discussão acerca das virtudes intelectuais.

disposição a adequar os ambientes e situações nos quais o sujeito se coloca de modo a evitar tais influências (o que chamo aqui de “virtude situacional”)? Imagine que você saiba que um determinado tipo de ambiente de discussão política o deixa mais vulnerável a desconsiderar o ponto de vista da outra pessoa sem nenhuma razão apropriada (suas emoções ficam muito afloradas, digamos). Considerando esse caso, talvez parte do que signifique ser virtuoso tenha que ver também com a capacidade de reconhecer esse tipo de situação e evitá-la, preferindo engajar-se em discussões que favoreçam que você seja mente aberta e exercite suas virtudes intelectuais. Não exploraremos essas questões em detalhes aqui, mas é possível dizer que a incorporação do desafio situacionista ao responsabilismo de virtudes, para além de nos fornecer ferramentas para aprimorar práticas pedagógicas, pode ainda nos dar novos *insights* a respeito de traços de caráter ou de outros elementos da conduta virtuosa que ainda não identificamos ou para os quais não temos dado a devida importância em nossas discussões.

Por fim, cabe ainda citarmos mais um exemplo de trabalho apontando para o fato de que o situacionista pode ser um aliado no que diz respeito às nossas pretensões educacionais. Em sua avaliação dos impactos do situacionismo para nossas práticas educacionais, J. Carter e D. Pritchard (2017) mencionam a célebre metáfora, de inspiração vygotskyana, da “criação de um andaime” [*scaffolding*] para ajudar o estudante a obter determinadas habilidades e promover o seu “sucesso cognitivo”:

O educador cria um ambiente epistemicamente amigável – i.e., um ambiente epistemicamente favorável [*an epistemically scaffolded environment*] – que promove o sucesso cognitivo da estudante e o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas nascentes. Com o tempo, o andaime [*the scaffolding*] é removido e a estudante assume níveis maiores de autonomia epistêmica no que diz respeito ao seu desenvolvimento cognitivo. Eventualmente, o andaime [*the scaffolding*] é removido completamente, e a estudante se torna epistemicamente autônoma, capaz de direcionar seu próprio desenvolvimento intelectual. Conforme o andaime [*the scaffolding*] é removido, há mais oportunidades para a estudante exibir níveis maiores de realização cognitiva¹¹⁹, incluindo realizações cognitivas fortes. Deste modo, ela pode passar do mero conhecimento de fatos variados para o ganho de estatutos epistêmicos mais elevados, como o entendimento-do-porquê [*to gaining more elevated epistemic standings, like understanding-why*] (CARTER; PRITCHARD, 2017, p. 185).

O ponto é que, para os autores, essa metáfora educacional possui uma analogia com a discussão sobre o situacionismo. Os autores mencionam que um ambiente tornado favorável

¹¹⁹ Os autores distinguem entre realizações cognitivas *fortes* e *fracas*. As realizações cognitivas *fortes* dizem respeito ao “sucesso cognitivo que é primariamente creditável à agência cognitiva do sujeito [*which is primarily creditable to one’s cognitive agency*]”; já as realizações cognitivas *fracas* são aquelas onde o sucesso cognitivo “[...] é significativamente creditável à agência cognitiva do sujeito [*which is to a significant degree creditable to one’s cognitive agency*]” (CARTER; PRITCHARD, 2017, p. 181).

do ponto vista epistêmico (um ambiente “*scaffolded*”) pode envolver os fatores situacionais descritos pelo situacionismo. Portanto, uma educação que leva em conta o que nos dizem os dados empíricos poderá se utilizar dos fatores situacionais “para promover ambientes positivos de aprendizado” (CARTER; PRITCHARD, 2017, p. 185). Por exemplo, no caso do teste da vela de Duncker, os autores parecem sugerir que nós podemos nos utilizar dos diferentes níveis de dificuldade do teste para desenvolver a habilidade dos estudantes de resolver quebra-cabeças:

Ao desenvolver a habilidade de uma estudante de resolver problemas, poderíamos inicialmente colocar o quebra-cabeça da maneira situacionalmente vantajosa. Se a estudante resolve o quebra-cabeça, ela exibe com isso uma realização cognitiva fraca. Mas no modelo teórico de virtudes na epistemologia da educação, a educadora não estaria contente em parar por aí. Ela gostaria, em vez disso, de ver como a estudante performa quando o andaime [*the scaffolding*] é removido – i.e., como a estudante performa realizando tarefas relacionadas, mas sem a presença do fator situacional. Somente assim a estudante irá desenvolver seu entendimento do porquê esta é a solução correta para o problema, e deste modo [irá] desenvolver suas habilidades cognitivas relevantes. Somente então ela exibirá realizações cognitivas fortes (CARTER; PRITCHARD, 2017, p. 185-6).

Ou seja, o que Carter e Pritchard parecem defender é a ideia de que nós podemos utilizar o que aprendemos com o situacionista para fazer com que os estudantes passem a um nível cada vez maior de realização cognitiva, através do progressivo aumento de dificuldade – i.e., aumento do nível de realização cognitiva exigido – das atividades que proporíamos.

Embora este não seja um ponto tratado por Carter e Pritchard, talvez pudéssemos conceber o “andaime” educacional – i.e., o ambiente amigável epistemicamente – também como uma ferramenta para o desenvolvimento da *confiança* dos estudantes em suas capacidades intelectuais e de sua *tenacidade* no que diz respeito a busca por bens epistêmicos e ao desenvolvimento das virtudes. Através do uso do ambiente epistemicamente amigável – o que inclui o uso de fatores situacionais – nós poderíamos estimular nos estudantes a formação de crenças a respeito deles mesmos que, em última instância, servirão de suporte para que estes atinjam bens epistêmicos no futuro. Aliás, no livro “*The Molecule of More*” (2018), cujo tema central é o papel do neurotransmissor “dopamina” nas nossas vidas, Daniel Z. Lieberman e Michael E. Long mencionam o conceito psicológico de “autoeficácia”, aludindo à importância de que, para que possamos realizar algo, é preciso que tenhamos a crença de que a consecução desse “algo” é possível para nós:

Nós precisamos *acreditar* que nós podemos obter sucesso antes de sermos *capazes* de obter sucesso. Isso influencia a tenacidade. Nós temos uma tenacidade maior quando temos sucesso no início [*when we encounter early success*]. [...] Os

cientistas chamam isso de *autoeficácia* [*self-efficacy*] (LIEBERMAN; LONG, 2018, p. 69).

Isso aponta para a ideia de que, dentro de uma educação para virtudes intelectuais, nós poderíamos utilizar de ajudas situacionais para instilar nos estudantes o sentimento de que eles *são capazes* de resolver problemas intelectuais. A versão mais fácil do teste da vela de Duncker – com as tachinhas fora da caixa – poderia funcionar bem aqui: o estudante tem mais chances de resolver o problema e, portanto, de experienciar o sucesso inicial de que falam Lieberman e Long. Esse sucesso inicial parece ser importante para o sucesso futuro. Através da resolução do teste, o aluno se sentirá mais confiante em suas capacidades intelectuais e isso, em tese, o fará abordar outros problemas mais difíceis de maneira mais confiante e com maior tenacidade. Ou seja, nós podemos deliberadamente aumentar as chances de “sucesso inicial” usando o que aprendemos com o situacionismo, a fim de que o estudante passe a experienciar um nível maior do sentimento de autoeficácia e, com isso, tenha mais chances de obter sucesso em suas empreitadas intelectuais futuras. O ponto geral, portanto, é o de que fazer o estudante *acreditar que ele é capaz de* adquirir bens epistêmicos e de desenvolver suas virtudes intelectuais parece ser importante no contexto de uma abordagem pedagógica de virtudes, sobretudo no início. E o situacionismo pode nos ajudar nessa tarefa¹²⁰.

No entanto, o que fazer quando o estudante já possui uma imagem intelectual negativa de si mesmo e que prejudica sua capacidade de desenvolver virtudes e adquirir bens epistêmicos? É justamente isso que veremos na próxima seção.

5.4. Steven Porter e a terapia intelectual

Em “*A Therapeutic Approach to Intellectual Virtue Formation in the Classroom*” (2016), Steven Porter menciona que a abordagem padrão de uma educação para virtudes (instrução direta, exposição a exemplares de virtudes, prática e enculturação¹²¹), embora seja eficiente em muitos casos, por vezes não é suficiente para fazer com que alguns alunos

¹²⁰ No entanto, a real eficácia desse tipo de estratégia no contexto específico da abordagem pedagógica de virtudes é uma tese a ser avaliada empiricamente, claro.

¹²¹ Embora outros autores (e.g., BATTALY, 2016b, p. 174) falem apenas em três estratégias pedagógicas centrais da abordagem de virtudes (instrução direta, exposição a exemplares virtuosos e prática), Porter faz alusão à estratégia pedagógica da “enculturação”, que se assemelha muito àquilo que discutimos na seção anterior, já que tal estratégia diz respeito a “criar ambientes que enculturem as virtudes [*crafting environments that enculturate virtue*]” (PORTER, 2016, p. 222). Ou seja, trata-se da criação de ambientes favoráveis ao desenvolvimento das virtudes. Sobre a “enculturação”, veja Porter (2016, p. 223).

desenvolvam suas virtudes. Isso porque parecem existir algumas condições psicológicas, na visão de Porter, para que as virtudes possam ser formadas em um sujeito. Portanto, parte do processo de educar para virtudes deveria envolver um tipo de preparação psicológica em casos nos quais isso se faz necessário:

[...] um elemento fundamental que frequentemente se coloca no caminho da aquisição de uma virtude por uma pessoa é uma representação internalizada de si mesmo que é psicologicamente incompatível com a formação de virtude. Tal representação internalizada mina o poder formativo da abordagem padrão de tal forma que o que é preciso para preparar alguns estudantes para a formação da virtude é uma experiência relacional que repare a representação internalizada distorcida [*that repairs the otherwise distorted, internalized representation*]. A realização desse tipo de experiência relacional é o que eu estou chamando de terapia intelectual (PORTER, 2016, 226).

Portanto, de acordo com Porter, em alguns casos é necessário que nós, como educadores para virtudes, nos engajemos em um processo de terapia intelectual junto ao estudante que manifeste impedimentos psicológicos ao desenvolvimento de seu caráter intelectual. A definição desse processo é a seguinte:

[...] terapia intelectual é a atenção cuidadosa e contínua em relação à mente do outro, na tentativa de entender as representações de si mesma e dos outros internalizadas nessa pessoa que impedem a formação da virtude, com o objetivo de prover uma experiência relacional reparadora que irá ajudar a promover a formação da virtude [*will help facilitate virtue formation*] (PORTER, 2016, p. 227).

Dentre os exemplos utilizados pelo autor para exemplificar o que ele entende por terapia intelectual, está aquele de um menino fictício, chamado Johnny, que possui uma visão negativa sobre as suas próprias capacidades quando comparadas às capacidades dos outros. Johnny se considera inferior e isso dificulta seu engajamento em atividades que poderiam lhe trazer conhecimento e/ou aprimorar suas disposições de caráter (suas virtudes). Segundo Porter, em casos assim, a abordagem padrão não consegue dar conta de promover as virtudes intelectuais de alguém como Johnny, uma vez que a visão negativa que o menino possui de si mesmo o impede de adquirir virtudes: “[...] qualquer centelha de curiosidade intelectual, ou, nesse sentido, cuidado intelectual [*intellectual carefulness*], tenacidade, humildade, e assim por diante, será imediatamente sufocada pela representação internalizada de Johnny” (PORTER, 2016, p. 228). O que Porter nos mostra é que, em alguns casos, só a abordagem padrão não basta.

O desenvolvimento ulterior deste último ponto demandaria uma série de estudos em psicologia educacional aliada ao ensino para virtudes; estudos que não temos como realizar

aqui. O importante, nesse caso, talvez seja perceber como o ambiente (emocional e físico) de uma sala de aula, em interação com o mundo psicológico de cada aluno, pode influenciar na aquisição ou não de virtudes intelectuais por parte de um estudante. Além disso, talvez os traços de caráter que possuímos tenham muito mais a ver com nossas origens e condições sociais do que com algum tipo de escolha individual¹²². Como Johnny adquiriu essa imagem intelectual negativa de si mesmo? As origens e interações sociais de Johnny provavelmente desempenharam um papel fundamental na construção de sua visão negativa de si mesmo enquanto agente conhecedor – e talvez reparar essa visão negativa, quando for necessário, seja fundamental ao falarmos de uma educação para virtudes intelectuais (como nos mostra Porter). No entanto, isso toca em questões muito mais amplas do que aquelas com as quais estamos lidando aqui. Esse é um campo extenso e que extrapola os objetivos desse trabalho, mas que não pode ser ignorado. Trabalhos como os dos situacionistas e o de Steven Porter parecem nos mostrar que uma educação para virtudes – e os processos pedagógicos de maneira geral – tem de ir além de uma “receita de bolo” contendo certas práticas aplicadas irrefletidamente e de maneira mecânica¹²³. É preciso também considerar os sujeitos em suas relações com o ambiente escolar e a partir das representações individuais que estes fazem do mundo e de si mesmos – e que, podemos supor, são impactadas pelas condições e interações sociais às quais aquele sujeito se encontra submetido. Há muito a ser explorado aqui. O que também aponta para o fato de que este trabalho é, inevitavelmente, apenas um recorte destas discussões mais amplas; um recorte feito a partir do ponto de vista da *epistemologia*.

Neste capítulo vimos que, apesar da ameaça inicial, é perfeitamente possível acomodar o situacionismo em uma abordagem pedagógica de virtudes intelectuais. O situacionismo – e a psicologia empírica de maneira geral – não oferecem grande ameaça à educação caracterológica. Pelo contrário: eles nos *ajudam* a desenhar práticas pedagógicas mais inclusivas, empáticas e eficientes, além de calibrarem nossas expectativas pedagógicas em direção a objetivos mais realistas e factíveis. A conclusão geral deste capítulo, portanto, é esta: o situacionista é, no fim das contas, um potencial aliado – e não um completo inimigo.

¹²² Talvez sejamos muito menos responsáveis pelos traços de caráter que possuímos do que geralmente se supõe em discussões acerca das virtudes intelectuais responsabilistas. Sobre esse ponto, veja Battaly (2019a). Contudo, a aposta aqui é a de que, através da educação, nós podemos fazer com que os estudantes aprimorem traços de caráter que eles já possuem, corrijam vícios intelectuais ou adquiram virtudes inteiramente novas.

¹²³ Sobre esse ponto, veja Porter (2016, p. 225).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, as possíveis contribuições da epistemologia de virtudes para outras áreas do saber têm se tornado mais salientes, atraindo maior interesse por parte dos epistemólogos interessados no conceito de virtude intelectual. O recente entusiasmo em torno das ligações entre epistemologia de virtudes e educação é um exemplo disso. Embora cada área de expertise tenha seus vocabulários e métodos de investigação particulares, parece positiva a possibilidade de que um campo influencie discussões em outro (e vice-versa). Neste trabalho, começamos explorando o conceito de virtude intelectual; passamos, em seguida, a uma discussão a respeito dos fins epistêmicos da educação, o que nos levou ao cerne do trabalho: a apresentação da *abordagem de virtudes intelectuais*, que estabelece o fim epistêmico da educação como sendo aquele de aprimorar o *caráter intelectual* dos estudantes, através do cultivo daquilo que chamamos de “virtudes intelectuais”. Vimos, ainda, alguns conceitos específicos de virtudes e de que maneira cada virtude particular pode ser importante dentro de uma educação para o aprimoramento do caráter intelectual. Ao final, a discussão se voltou para o situacionismo epistêmico e sua suposta ameaça às nossas pretensões de educar para virtudes. Os pontos suscitados pela discussão, contudo, parecem mostrar que, na verdade, a ameaça situacionista – ao menos no que diz respeito à possibilidade e utilidade de *educar* para virtudes – é muito menor do que se supunha.

Embora o trabalho tenha se limitado aos pontos mencionados anteriormente, as discussões acerca da interface entre epistemologia de virtudes e educação têm se diversificado nos últimos anos, abordando temas tão relevantes quanto atuais – como, por exemplo, o papel da tecnologia e da *internet* em uma educação para virtudes intelectuais¹²⁴. Isso mostra que parece haver ainda muito a ser explorado nesse campo.

Como elemento final de nossa discussão, cabe mencionar ainda um ponto importante a respeito deste trabalho: as discussões aqui conduzidas necessitam também ser enriquecidas por aquilo que outros pesquisadores têm desenvolvido no campo da pedagogia e em outras áreas. Como aludido em alguns pontos do texto, discussões sobre educação conduzidas a partir do ponto de vista da epistemologia possuem suas limitações. Presumivelmente, trabalhos em pedagogia têm de levar em conta muitos outros aspectos da educação. O desenvolvimento do caráter intelectual do estudante, se tomado como um objetivo

¹²⁴ Veja, por exemplo, Heersmink; Knight (2018); Heersmink (2017); Pritchard (2016; 2018); Pritchard, English e Ravenscroft (2021). Além disso, digno de nota é o fato de que a literatura filosófica em língua portuguesa também tem produzido trabalhos a respeito das relações entre epistemologia de virtudes e educação – veja, por exemplo, Borba (2016; 2020).

pedagógico, é apenas *um* destes aspectos. Não podemos ser ingênuos a ponto de achar que uma proposta de educar para virtudes não encerra em si mesma uma série de pressuposições a respeito do papel da escola na sociedade, do papel da educação em geral no contexto de uma sociedade capitalista, do papel do próprio indivíduo e do corpo social no desenvolvimento intelectual de uma pessoa, etc. É preciso trazer à luz tais pressuposições de maneira sistematizada – algo que, pelas limitações de escopo do trabalho, não exploramos aqui. É possível, inclusive, que a abordagem de virtudes seja compatível com diferentes concepções a respeito dos pontos mencionados acima – isto é, compatível, por exemplo, com diferentes concepções acerca do papel da escola na sociedade ou do papel da educação em uma sociedade capitalista nos moldes brasileiros. Trata-se de um campo a ser explorado.

É por essa razão que precisamos de críticas informadas à educação para virtudes, precisamos de comentários que levem em conta estes outros aspectos da educação – aspectos que tendem a ficar de fora de uma discussão feita somente a partir do ponto de vista da epistemologia. Há muito ainda a ser feito; este não é um trabalho apenas para epistemólogos. Aliás, incentivar a interdisciplinaridade entre epistemologia e pedagogia, no que diz respeito à proposta de educar para virtudes, pode trazer benefícios para ambas as áreas envolvidas, o que nos permitirá ver mais longe do que vimos até agora, tanto no que diz respeito àquela área da filosofia, quanto no que concerne à educação.

REFERÊNCIAS

- ADLER, Jonathan E.. Knowledge, Truth and Learning. In: CURREN, Randall (ed.). **A Companion to the Philosophy of Education**. Malden: Blackwell Publishing Ltd., 2003. p. 285-304.
- ALFANO, Mark. Expanding The Situationist Challenge To Responsibilist Virtue Epistemology. **The Philosophical Quarterly**, [S.L.], v. 62, n. 247, p. 223-249, 30 nov. 2011. Oxford University Press (OUP). <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9213.2011.00016.x>.
- ALFANO, Mark; LYNCH, Michael P.; TANESINI, Alessandra (ed.). **The Routledge Handbook of Philosophy of Humility**. Abingdon: Routledge, 2021.
- ALGOE, Sara B.; HAIDT, Jonathan. Witnessing excellence in action: the other-praising emotions of elevation, gratitude, and admiration. **The Journal Of Positive Psychology**, [S.L.], v. 4, n. 2, p. 105-127, mar. 2009. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/17439760802650519>.
- ANNAS, Julia. **Intelligent Virtue**. Oxford: Oxford University Press, 2011.
- AXTELL, Guy. Recent Work on Virtue Epistemology. **American Philosophical Quarterly**, Urbana; Champaign, v. 31, n. 1, p. 1-26, jan. 1997.
- BAEHR, Jason. **The Inquiring Mind: On intellectual virtues and virtue epistemology**. New York: Oxford University Press, 2011. 235 p.
- BAEHR, Jason. Educating for Intellectual Virtues: from theory to practice. **Journal Of Philosophy Of Education**, [S.L.], v. 47, n. 2, p. 248-262, maio 2013. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9752.12023>.
- BAEHR, Jason. **Cultivating Good Minds: a philosophical and practical guide to educating for intellectual virtues**. S.L: Jason Baehr, 2015a. Disponível em: <https://intellectualvirtues.org/why-should-we-educate-for-intellectual-virtues-2-2/>
- BAEHR, Jason. **Educating for Intellectual Virtues: an introductory guide for college and university instructors**. S.L: Jason Baehr, 2015b.
- BAEHR, Jason. Character Virtues, Epistemic Agency, and Reflective Knowledge. In: ALFANO, Mark (ed.). **Current Controversies in Virtue Theory**. New York: Routledge, 2015c. Cap. 3. p. 74-90.
- BAEHR, Jason. Introduction: applying virtue epistemology to education. In: BAEHR, Jason (ed.). **Intellectual Virtues and Education: essays in applied virtue epistemology**. New York: Routledge, 2016a. p. 1-15. (Routledge studies in contemporary philosophy).
- BAEHR, Jason. Is intellectual character growth a realistic educational aim? **Journal Of Moral Education**, [S.L.], v. 45, n. 2, p. 117-131, 2 abr. 2016b. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/03057240.2016.1174676>

BAEHR, Jason. The Four Dimensions of an Intellectual Virtue. In: MI, Chienkuo; SLOTE, Michael; SOSA, Ernest (eds.). **Moral and Intellectual Virtues in Western and Chinese Philosophy: the turn toward virtue**. New York: Routledge, 2016c. p. 86-98.

BAEHR, Jason. The Situationist Challenge to Educating for Intellectual Virtues. In: FAIRWEATHER, Abrol; ALFANO, Mark (ed.). **Epistemic Situationism**. Oxford: Oxford University Press, 2017a. p. 192-215.

BAEHR, Jason. The Varieties of Character and Some Implications for Character Education. **Journal Of Youth And Adolescence**, [S.L.], v. 46, n. 6, p. 1153-1161, 22 mar. 2017b. Springer Science and Business Media LLC. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-017-0654-z>.

BAEHR, Jason. Intellectual Virtues, Critical Thinking, and the Aims of Education. In: FRICKER, Miranda; GRAHAM, Peter J.; HENDERSON, David; PEDERSEN, Nikolaj J. L. L. (eds.). **The Routledge Handbook of Social Epistemology**. New York: Routledge, 2020. p. 447-456.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BATTALY, Heather. Virtue Epistemology. **Philosophy Compass**, [S.L.], v. 3, n. 4, p. 639-663, jul. 2008. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1747-9991.2008.00146.x>

BATTALY, Heather. Acquiring Epistemic Virtue: emotions, situations, and education. In: FAIRWEATHER, Abrol; FLANAGAN, Owen (ed.). **Naturalizing Epistemic Virtue**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. Cap. 10. p. 175-196.

BATTALY, Heather. Epistemic Virtue and Vice: Reliabilism, Responsibilism and Personalism. In: MI, Chienkuo; SLOTE, Michael; SOSA, Ernest (eds.). **Moral and Intellectual Virtues in Western and Chinese Philosophy: the turn toward virtue**. New York: Routledge, 2016a. p. 99-120.

BATTALY, Heather. Responsibilist Virtues in Reliabilist Classrooms. In: BAEHR, Jason (ed.). **Intellectual Virtues and Education: essays in applied virtue epistemology**. New York: Routledge, 2016b. Cap. 10. p. 163-183. (Routledge studies in contemporary philosophy).

BATTALY, Heather. A Third Kind of Intellectual Virtue: Personalism. In: BATTALY, Heather (ed.). **The Routledge Handbook of Virtue Epistemology**. New York: Routledge, 2019a. p. 115-.126.

BATTALY, Heather. Introduction. In: BATTALY, Heather (ed.). **The Routledge Handbook of Virtue Epistemology**. New York: Routledge, 2019b. p. 1-11.

BEVAN, Ryan. Expanding Rationality: The relation between epistemic virtue and critical thinking. **Educational Theory**, [S.L.], v. 59, n. 2, p. 167-179, maio 2009. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-5446.2009.00312.x>.

BLOOMFIELD, Paul. Humility is not a virtue. In: ALFANO, Mark; LYNCH, Michael P.; TANESINI, Alessandra (eds.). **The Routledge Handbook of Philosophy of Humility**. New York: Routledge, 2021. p. 36-46.

BORBA, Alexandre Ziani de. **Virtudes Intelectuais e Educação**. 2016. 85 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Filosofia, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

BORBA, Alexandre Ziani de. **Uma investigação acerca da natureza da virtude intelectual e do seu estatuto enquanto ideal regulador da educação**. 2020. 260 f. Tese (Doutorado) - Curso de Filosofia, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

BROWN, Étienne. Civic Education in the Post-Truth Era: intellectual virtues and the epistemic threats of social media. In: MACLEOD, Colin; TAPPOLET, Christine (ed.). **Philosophical Perspectives on Moral and Civic Education: shaping citizens and their schools**. New York: Routledge, 2019. Cap. 3. p. 45-67.

BURNYEAT, Myles F.. Aristotle on learning to be good. In: RORTY, Amélie Oksenberg (ed.). **Essays on Aristotle's Ethics**. 1980: University Of California Press, 1980. p. 69-92.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CARTER, J. Adam; PRITCHARD, Duncan. Epistemic Situationism, Epistemic Dependence, and the Epistemology of Education. In: FAIRWEATHER, Abrol; ALFANO, Mark (ed.). **Epistemic Situationism**. Oxford: Oxford University Press, 2017. Cap. 9. p. 168-191.

CASSAM, Quassim. **Vices of the Mind: From the Intellectual to the Political**. New York: Oxford University Press, 2019.

CHURCH, Ian M.; SAMUELSON, Peter L.. **Intellectual Humility: an introduction to the philosophy and science**. London And New York: Bloomsbury Publishing Plc, 2017.

CUYPERS, Stefaan E.. Critical Thinking, Autonomy and Practical Reason. **Journal Of Philosophy Of Education**, [S.L.], v. 38, n. 1, p. 75-90, fev. 2004. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1111/j.0309-8249.2004.00364.x>.

DORIS, John M. **Lack of Character: Personality and Moral Behavior**. Cambridge: Cambridge, University Press, 2002.

ELGIN, Catherine Z.. **Considered Judgment**. Princeton: Princeton University Press, 1996.

ELGIN, Catherine Z.. Epistemology's Ends, Pedagogy's Prospects. **Facta Philosophica**, [s.l.], v. 1, p. 39-54, 1999.

ELGIN, Catherine Z.. Emotion and Understanding. In: BRUN, Georg; DOGUOGLU, Ulvi; KUENZLE, Dominique (ed.). **Epistemology and Emotions**. S.L.: Ashgate Publishing Limited, 2008. p. 33-49.

FELDMAN, Richard. **Epistemology**. Upper Saddle River: Prentice-Hall, 2003. (Prentice-Hall foundations of philosophy series).

FRICKER, Miranda. **Epistemic Injustice: power and the ethics of knowing**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

GETTIER, Edmund L. Is justified true belief knowledge?. **Analysis**, v. 23, n. 6, p. 121-123, 1963.

GOLDBERG, Sanford. Epistemic Dependence in Testimonial Belief, in the Classroom and Beyond. In: KOTZEE, Ben (ed.). **Education and the Growth of Knowledge: perspectives from social and virtue epistemology**. Chichester: Wiley Blackwell, 2014. Cap. 1. p. 14-35.

GOLDMAN, Alvin I. What is Justified Belief? **Justification And Knowledge**, [S.L.], p. 1-23, 1979. Springer Netherlands. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-009-9493-5_1.

GOLDMAN, Alvin. **Knowledge in a Social World**. Oxford: Oxford University Press, 1999. 407 p.

GRECO, John. **Achieving Knowledge: a virtue-theoretic account of epistemic normativity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

HARDWIG, John. Epistemic Dependence. **The Journal Of Philosophy**, [S.L.], v. 82, n. 7, p. 335, jul. 1985. Philosophy Documentation Center. <http://dx.doi.org/10.2307/2026523>.

HARE, William. Critical thinking as an aim of education. In: MARPLES, Roger (ed.). **The Aims of Education**. Londres: Routledge, 1999. p. 85-99.

HARMAN, Gilbert. Moral Philosophy Meets Social Psychology: virtue ethics and the fundamental attribution error. In: HARMAN, Gilbert. **Explaining Value: and other essays in moral philosophy**. Oxford: Oxford University Press, 2000. Cap. 10. p. 165-178.

HEERSMINK, Richard. A Virtue Epistemology of the Internet: search engines, intellectual virtues and education. **Social Epistemology**, [S.L.], v. 32, n. 1, p. 1-12, 27 out. 2017. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/02691728.2017.1383530>.

HEERSMINK, Richard; KNIGHT, Simon. Distributed learning: educating and assessing extended cognitive systems. **Philosophical Psychology**, [S.L.], v. 31, n. 6, p. 969-990, 15 maio 2018. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/09515089.2018.1469122>.

KIDD, Ian James. Educating for Intellectual Humility. In: BAEHR, Jason (ed.). **Intellectual Virtues and Education: essays in applied virtue epistemology**. New York: Routledge, 2016. Cap. 4. p. 54-70. (Routledge studies in contemporary philosophy).

KIDD, Ian James. Epistemic Corruption and Education. **Episteme**, [S.L.], v. 16, n. 2, p. 220-235, 21 mar. 2018. Cambridge University Press (CUP). <http://dx.doi.org/10.1017/epi.2018.3>.

KING, Nathan L.. Responsibilist Virtue Epistemology: a reply to the situationist challenge. **The Philosophical Quarterly**, [S.L.], v. 64, n. 255, p. 243-253, 9 jan. 2014. Oxford University Press (OUP). <http://dx.doi.org/10.1093/pq/pqt047>.

KOTZEE, Ben. Introduction: education, social epistemology and virtue epistemology. In: KOTZEE, Ben (ed.). **Education and the Growth of Knowledge: perspectives from social and virtue epistemology**. Chichester: Wiley Blackwell, 2014. p. 1-13.

KOTZEE, Ben. Problems of Assessment in Educating for Intellectual Virtue. In: BAEHR, Jason (ed.). **Intellectual Virtues and Education: essays in applied virtue epistemology**. New York: Routledge, 2016. Cap. 9. p. 142-160. (Routledge studies in contemporary philosophy).

KOTZEE, Ben; CARTER, J. Adam; SIEGEL, Harvey. Educating for Intellectual Virtue: a critique from action guidance. **Episteme**, [S.L.], v. 18, n. 2, p. 1-23, 8 abr. 2019. Cambridge University Press (CUP). <http://dx.doi.org/10.1017/epi.2019.10>.

LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 3. ed. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. 59 p.

LUZ, Alexandre Meyer. **Conhecimento e justificação: problemas de epistemologia contemporânea**. Pelotas: NEPFil online, 2013. (Dissertatio).

MACALLISTER, James. Virtue Epistemology and the Philosophy of Education. **Journal Of Philosophy Of Education**, [S.L.], v. 46, n. 2, p. 251-270, 19 abr. 2012. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9752.2012.00851.x>.

PORTER, Steven L.. A Therapeutic Approach to Intellectual Virtue Formation in the Classroom. In: BAEHR, Jason (ed.). **Intellectual Virtues and Education: essays in applied virtue epistemology**. New York: Routledge, 2016. Cap. 13. p. 221-239. (Routledge studies in contemporary philosophy).

PRITCHARD, Duncan. Epistemic Virtue and the Epistemology of Education. **Journal Of Philosophy Of Education**, [S.L.], v. 47, n. 2, p. 236-247, maio 2013. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9752.12022>

PRITCHARD, Duncan. Re-evaluating the situationist challenge to virtue epistemology. In: FAIRWEATHER, Abrol; FLANAGAN, Owen (ed.). **Naturalizing Epistemic Virtue**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. Cap. 8. p. 143-154.

PRITCHARD, Duncan. Intellectual Virtue, Extended Cognition, and the Epistemology of Education. In: BAEHR, Jason (ed.). **Intellectual Virtues and Education: essays in applied virtue epistemology**. New York: Routledge, 2016. Cap. 7. p. 113-127. (Routledge studies in contemporary philosophy).

PRITCHARD, Duncan. Neuromedia and the Epistemology of Education. **Metaphilosophy**, [S.L.], v. 49, n. 3, p. 328-349, abr. 2018. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1111/meta.12295>.

PRITCHARD, Duncan. Educating for Intellectual Humility and Conviction. **Journal Of Philosophy Of Education**, [S.L.], v. 54, n. 2, p. 398-409, abr. 2020. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9752.1242>.

PRITCHARD, Duncan; ENGLISH, Andrea R.; RAVENSCROFT, John. Extended cognition, assistive technology and education. **Synthese**, [S.L.], v. 199, n. 3-4, p. 8355-8377, 6 maio 2021. Springer Science and Business Media LLC. <http://dx.doi.org/10.1007/s11229-021-03166-9>

RIGGS, Wayne D.. Understanding 'Virtue' and the Virtue of Understanding. In: DEPAUL, Michael; ZAGZEBSKI, Linda (eds.), **Intellectual Virtue: Perspectives From Ethics and Epistemology**. Oxford: Oxford University Press, 2003. pp. 203-226.

RIGGS, Wayne D.. Open-Mindedness, Insight and Understanding. In: BAEHR, Jason (ed.). **Intellectual Virtues and Education: essays in applied virtue epistemology**. New York: Routledge, 2016. Cap. 2. p. 18-37. (Routledge studies in contemporary philosophy).

RITCHHART, Ron. **Intellectual Character: what it is, why it matters, and how to get it**. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.

ROBERTS, Robert C.; WOOD, W. Jay. **Intellectual Virtues: an essay in regulative epistemology**. Oxford: Oxford University Press, 2007. 340 p.

ROBERTSON, Emily. The Epistemic Aims of Education. In: SIEGEL, Harvey (ed.). **The Oxford Handbook of Philosophy of Education**. Oxford: Oxford University Press, 2009. p. 1-27.

ROBERTSON, Emily. Testimonial Virtue. In: BAEHR, Jason (ed.). **Intellectual Virtues and Education: essays in applied virtue epistemology**. New York: Routledge, 2016. Cap. 8. p. 128-141. (Routledge studies in contemporary philosophy).

SAMUELS, Steven M.; CASEBEER, William D.. A social psychological view of morality: why knowledge of situational influences on behaviour can improve character development practices. **Journal Of Moral Education**, [S.L.], v. 34, n. 1, p. 73-87, mar. 2005. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/03057240500049349>.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: Uma Biografia**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SIEGEL, Harvey. Critical Thinking as an Educational Ideal. **The Educational Forum**, [S.L.], v. 45, n. 1, p. 7-23, nov. 1980. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/00131728009336046>.

SIEGEL, Harvey. Critical Thinking. In: PETERSON, Penelope; BAKER, Eva; MCGAW, Barry (ed.). **International Encyclopedia of Education**. 3. ed. Oxford: Academic Press, 2010. Vol 6. p. 141-145.

SINGH, Neil. Decolonising dermatology: why black and brown skin need better treatment. **The Guardian**. Londres. 13 ago. 2020. Disponível em: <https://www.theguardian.com/society/2020/aug/13/decolonising-dermatology-why-black-and-brown-skin-need-better-treatment>. Acesso em: 28 jul. 2022.

SNOW, Nancy E.. Theories of Humility: an overview. In: ALFANO, Mark; LYNCH, Michael P.; TANESINI, Alessandra (eds.). **The Routledge Handbook of Philosophy of Humility**. New York: Routledge, 2021. p. 9-25.

SOSA, Ernest. The Raft and the Pyramid. **Midwest Studies In Philosophy**, [S.L.], v. 5, p. 3-25, 1980. Philosophy Documentation Center. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1475-4975.1980.tb00394.x>

SOSA, Ernest. **Knowledge in Perspective**: selected essays in epistemology. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

SOSA, Ernest. **A Virtue Epistemology**: apt belief and reflective knowledge. Oxford: Clarendon Press, 2007.

SOSA, Ernest. **Knowing Full Well**. Princeton: Princeton University Press, 2011.

SOSA, Ernest. **Judgment and Agency**. Oxford: Oxford University Press, 2015a.

SOSA, Ernest. Virtue Epistemology: character versus competence. In: ALFANO, Mark (ed.). **Current Controversies in Virtue Theory**. New York: Routledge, 2015b. Cap. 3. p. 62-74.

TANESINI, Alessandra. Teaching Virtue. **Logos & Episteme**, [S.L.], v. 7, n. 4, p. 503-527, 2016. Philosophy Documentation Center. <http://dx.doi.org/10.5840/logos-episteme20167445>.

TANSWELL, Fenner Stanley. **Proof, Rigour & Informality** : a virtue account of mathematical knowledge. 2017. Tese (Doutorado) - University Of St Andrews, St Andrews, 2016. Cap. 5.

TANSWELL, Fenner Stanley; KIDD, Ian James. Mathematical practice and epistemic virtue and vice. **Synthese** , [S.L.], 12 maio 2020. Springer Science and Business Media LLC. <http://dx.doi.org/10.1007/s11229-020-02664-6>.

VAN DONGEN, Jeroen; PAUL, Herman (eds.). **Epistemic Virtues in the Sciences and the Humanities** . s.l. : Springer International Publishing, 2017.

WATSON, Lani. The Epistemology of Education. **Philosophy Compass**, [S.L.], v. 11, n. 3, p. 146-159, mar. 2016a. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1111/phc3.12316>.

WATSON, Lani. Why Should We Educate for Inquisitiveness? In: BAEHR, Jason (ed.). **Intellectual Virtues and Education**: essays in applied virtue epistemology. New York: Routledge, 2016b. Cap. 3. p. 38-53. (Routledge studies in contemporary philosophy).

WATSON, Lani. Educating for Good Questioning: a tool for intellectual virtues education. **Acta Analytica**, [S.L.], v. 33, n. 3, p. 353-370, 13 jun. 2018. Springer Science and Business Media LLC. <http://dx.doi.org/10.1007/s12136-018-0350-y>.

WATSON, Lani. Educating for inquisitiveness: a case against exemplarism for intellectual character education. **Journal Of Moral Education**, [S.L.], v. 48, n. 3, p. 303-315, 9 maio 2019. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/03057240.2019.1589436>.

WATSON, Lani. Educating for good questioning as a democratic skill. In: FRICKER, Miranda; GRAHAM, Peter J.; HENDERSON, David; PEDERSEN, Nikolaj J. L. L. (ed.). **The Routledge Handbook of Social Epistemology**. New York: Routledge, 2020. p. 437-446.

WHITCOMB, Dennis; BATTALY, Heather; BAEHR, Jason; HOWARD-SNYDER, Daniel. Intellectual Humility: owning our limitations. **Philosophy And Phenomenological Research**, [S.L.], v. 94, n. 3, p. 509-539, 17 ago. 2015. Wiley.

WILSON, Alan T.. Modesty as Kindness. **Ratio**, [S.L.], v. 29, n. 1, p. 73-88, 12 jan. 2014. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1111/rati.12045>.

WINCH, Christopher. Developing Critical Rationality as a Pedagogical Aim. **Journal Of Philosophy Of Education**, [S.L.], v. 38, n. 3, p. 467-484, ago. 2004. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1111/j.0309-8249.2004.00398.x>.

ZAGZEBSKI, Linda. **Virtues of the Mind: An inquiry into the nature of virtue and the ethical foundations of knowledge**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 365 p.

ZAGZEBSKI, Linda. **Exemplarist Moral Theory**. New York: Oxford University Press, 2017.

ZAGZEBSKI, Linda. Intellectual Virtues: admirable traits of character. In: BATTALY, Heather (ed.). **The Routledge Handbook of Virtue Epistemology**. New York: Routledge, 2019. p. 26-36.