

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA**

Alexandre Ziani de Borba

**UMA INVESTIGAÇÃO ACERCA DA NATUREZA DA VIRTUDE
INTELLECTUAL E DO SEU ESTATUTO ENQUANTO IDEAL
REGULADOR DA EDUCAÇÃO**

Santa Maria, RS, Brasil

2020

Alexandre Ziani de Borba

**UMA INVESTIGAÇÃO ACERCA DA NATUREZA DA VIRTUDE
INTELECTUAL E DO SEU ESTATUTO ENQUANTO IDEAL REGULADOR DA
EDUCAÇÃO**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em
Filosofia, da Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do
título de **Doutor em Filosofia**.

Orientador: Prof. Dr. Frank Thomas Sautter

Santa Maria, RS

2020

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

de Borba, Alexandre Ziani
Uma Investigação acerca da Natureza da Virtude
Intelectual e do seu Estatuto enquanto Ideal Regulador
da Educação / Alexandre Ziani de Borba.- 2020.
261 p.; 30 cm

Orientador: Frank Thomas Sautter
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de
Pós-Graduação em Filosofia, RS, 2020

1. Virtude intelectual 2. Ideal regulador da educação
I. Sautter, Frank Thomas II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, ALEXANDRE ZIANI DE BORBA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Alexandre Ziani de Borba

**UMA INVESTIGAÇÃO ACERCA DA NATUREZA DA VIRTUDE
INTELECTUAL E DO SEU ESTATUTO ENQUANTO IDEAL REGULADOR DA
EDUCAÇÃO**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em
Filosofia, da Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do
título de **Doutor em Filosofia**.

Aprovado em 28 de agosto de 2020:

Frank Thomas Sautter, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Miteli Seixas da Silva, Dra. (UFSM)

Carlos Augusto Sartori, Dr. (UFSM)

Janyne Sattler, Dra. (UFSC)

Waldomiro José da Silva Filho, Dr. (UFBA)

Santa Maria, RS

2020

DEDICATÓRIA

Ao Presbítero Rui Alberto Castilhos Ferreira,
a quem um dia espero corresponder às expectativas.

AGRADECIMENTOS

É impossível estimar todas as contribuições de que meu trabalho se beneficiou desde que ingressei no ensino superior. Em quase uma década de aprendizados tive a sorte de travar contato com alguns dos filósofos e professores mais talentosos e dedicados que já tive notícia. Minhas duas primeiras bolsas de iniciação científica, concedidas por Carlos Augusto Sartori, meu orientador ao longo do Bacharelado em Filosofia, foram cruciais para que eu estabelecesse meu campo de pesquisa e a minha abordagem teórica. Uma terceira bolsa de pesquisa no Bacharelado me foi concedida logo em seguida por César Schirmer dos Santos, onde tive a oportunidade de ampliar meu escopo de estudos, beneficiando decisivamente o desenvolvimento de algumas das ideias que serão aqui defendidas. Logo na sequência, César Schirmer dos Santos orientou meu breve mestrado tendo, graças ao seu encorajamento, feito a progressão direta para o doutorado. Um ano depois, dei minha primeira palestra graças ao seu convite. Sou muitíssimo grato por todas as oportunidades a mim concedidas por ele. Finalmente, meu terceiro orientador nessa trajetória, Frank Thomas Sautter, lógico e observador de pássaros, supervisionou o meu doutorado e me deu muitos bons conselhos não apenas para meu trabalho, como também para a minha vida. Sou também muitíssimo grato à Mitieli Seixas da Silva que muito me encorajou ao longo do doutorado, sendo uma figura de enorme presença na trajetória final do trabalho que ora entrego. Deixo aqui, também, meus sinceros agradecimentos aos bolsistas do Programa de Residência Pedagógica pelo apoio concedido à minha pesquisa. Não posso esquecer de mencionar também outros tantos professores e filósofos que, aqui e ali, influenciaram a minha própria maneira de abordar tópicos e problemas filosóficos: Janyne Sattler, Rogério Saucedo Corrêa, Renato Duarte Fonseca, Alexandre Meyer Luz, Gisele Dalva Secco, José Lourenço da Silva, Róbson Ramos dos Reis, e tantos outros cuja contribuição é inestimável. Devo, ainda, mencionar que nesse período de quase uma década não apenas tive a felicidade de ter convivido e aprendido com grandes professores, como também com colegas inteligentíssimos. Dois deles, Jean Machado Senhorinho e Mateus Stein, tornaram-se amigos no sentido mais digno do termo. Sou grato também a Silvío José Lemos Vasconcellos, Giovanni Rolla, Thiago Gruner e Gabriel Goldmeier, os quais fizeram importantes contribuições à minha pesquisa e se dispuseram a me ajudar em inúmeros momentos. Sou imensamente grato por isso. Aos amigos e familiares, sou grato pela companhia e todo amparo; à CAPES, pelo amparo à minha pesquisa. Finalmente, ao presbítero Rui Alberto Castilhos Ferreira, quem, embora tenha sido meu professor de filosofia por menos de um ano no Ensino Médio, influenciou decisivamente minha visão de mundo, orientando minha atenção à experiência comum, tendo também motivado em mim uma ambiciosa aspiração profissional.

EPÍGRAFE

Uma vez que a presente investigação não visa ao conhecimento teórico como as outras — porque não investigamos para saber o que é a virtude, mas a fim de nos tornarmos bons, do contrário o nosso estudo seria inútil —, devemos examinar agora a natureza dos atos, isto é, como devemos praticá-los; pois que (...) eles determinam a natureza dos estados de caráter que daí surgem.

(Aristóteles, *Ética Nicomaqueia*)

Embora não seja função da educação provar cada sentença, não mais do que ensinar cada item possível de informação, é sua função cultivar hábitos firmes e efetivos para a discriminação de crenças testadas de meras asserções, suposições e opiniões; desenvolver uma preferência vívida, sincera e arejada por conclusões que estão apropriadamente fundamentadas, bem como enraizar nos hábitos-em-construção do indivíduo métodos de investigação e raciocínio apropriados aos vários problemas que se lhe apresentam. Não importa o quanto um indivíduo saiba em termos de informação e ouvir-falar, se ele não tem atitudes e hábitos desse tipo, ele não está intelectualmente educado. Ele carece dos rudimentos da disciplina mental. E uma vez que esses hábitos não são um dom da natureza (não importa o quão forte seja a aptidão para adquiri-los); uma vez que, ademais, as circunstâncias casuais do ambiente natural e social não são suficientes para compelir à aquisição desses hábitos, o principal ofício da educação é fornecer condições que permitam cultivá-los. A formação desses hábitos é o Treinamento da Mente.

(John Dewey, *How We Think*)

RESUMO

Esta pesquisa busca, por um lado, explicar o que são as virtudes intelectuais e como elas se comportam em diferentes domínios da vida humana, por outro lado, recomendar às instituições de ensino uma educação com enfoque nas virtudes intelectuais. O Capítulo 1 começa declarando que as virtudes intelectuais são traços de caráter e excelências cognitivas constitutivas do processo de maturação intelectual. Desenvolve-se um modelo triádico de virtude intelectual, de acordo com o qual os componentes disposicional, motivacional e prudencial são individualmente necessários e conjuntamente suficientes para a posse de uma virtude intelectual. O Capítulo 2 promove a ideia de que as virtudes intelectuais também contribuem à excelência moral. Uma das contribuições desse capítulo é o desenvolvimento da ideia de que, embora não haja identidade de tipo entre virtudes intelectuais e morais, sob certas condições, uma instância de virtude é intelectual e moral ao mesmo tempo. O Capítulo 3 presta atenção à relação entre virtudes intelectuais e afecções. Uma das contribuições originais desse capítulo é a hipótese de que a coragem intelectual e a humildade intelectual têm o potencial de mitigar expectativas irracionais provocadas por emoções como medo, ansiedade, angústia epistêmica, orgulho, vaidade e arrogância intelectual. O Capítulo 4 promove a ideia de que a virtude intelectual é um ideal regulador da educação. Por fim, o Capítulo 5 busca responder a alguns desafios pedagógicos à ideia de educar para as virtudes intelectuais.

Palavras-chave: Virtude intelectual. Ideal educacional regulador.

ABSTRACT

This research aims, on the one hand, to explain what intellectual virtues are and how they work in different spheres of human life, on the other hand, to recommend to educational institutions an education with emphasis on intellectual virtues. Chapter 1 begins by stating that intellectual virtues are character traits and cognitive excellences constitutive of the process of intellectual maturation. It develops a triadic model of intellectual virtue, according to which the dispositional, motivational and prudential components are individually necessary and jointly sufficient for the possession of an intellectual virtue. Chapter 2 advances the idea that intellectual virtues also contributes to moral excellence. One of the contributions of this chapter is the development of the idea that, although there is no type-identity between intellectual and moral virtues, under certain conditions, an instance of virtue is intellectual and moral at the same time. Chapter 3 pays attention to the relation between intellectual virtues and affections. One of the original contributions of this chapter is the hypothesis that intellectual courage and intellectual humility has the potential to mitigate irrational expectations caused by emotions such as fear, anxiety, epistemic angst, pride, vanity, and intellectual arrogance. Chapter 4 advances the idea that intellectual virtue is a regulative educational ideal. Finally, Chapter 5 seeks to answer some pedagogical challenges to the idea of educating for intellectual virtues.

Keywords: Intellectual virtue. Regulative educational ideal.

LISTA DE FIGURAS

Figura 0.1 – Epistemologia das virtudes e suas ramificações.....	22
Figura 1.1 – Virtudes intelectuais e outros traços de caráter.....	29
Figura 1.2 – Virtudes intelectuais e outras excelências cognitivas.....	39
Figura 1.3 – Resultados do programa de análise diferencial.....	49
Diagrama 1.1 – Os perfis disposicionais das virtudes intelectuais caracterológicas.....	70
Tabela 1.1 – Taxonomia das virtudes intelectuais.....	115
Figura 3.1 – Função valor (hipotética) na teoria do prospecto.....	159

SIGLAS

AD-SCA: anti-disrupter subjunctive conditional analysis

EN: Ética Nicomaqueia

IG: tese da interdependência global

MH: modelo híbrido

PM: princípio motivacional

PA: princípio afetivo

PC: princípio da competência

PJ: princípio judicativo

TC: tese de cardinalidade

V-REL: virtue-reliabilism (confiabilismo das virtudes)

V-RESP: virtue-responsibilism (responsabilismo das virtudes)

SUMÁRIO

Dedicatória.....	4
Agradecimentos.....	5
Epígrafe.....	6
Resumo.....	7
Abstract.....	8
Lista de figuras.....	9
Siglas.....	10
INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 – VIRTUDES INTELLECTUAIS E MATURAÇÃO INTELLECTUAL.....	27
1.1. Uma investigação acerca da natureza e estrutura das virtudes intelectuais.....	28
1.1.1. Catálogo de notas características por análise diferencial.....	28
1.1.1.1. Virtude intelectual e temperamento.....	30
1.1.1.2. Virtude intelectual e carácter moral.....	34
1.1.1.3. Virtude intelectual e vício intelectual.....	35
1.1.1.4. Virtude intelectual e faculdade cognitiva.....	39
1.1.1.5. Virtude intelectual e talento intelectual.....	43
1.1.1.6. Virtude intelectual e habilidade intelectual.....	44
1.1.1.7. Sumário da análise diferencial.....	49
1.1.2. Modelos teóricos de virtude intelectual caracterológica.....	50
1.1.2.1. Modelos monádicos de virtudes intelectual.....	53
1.1.2.2. Modelos diádicos de virtude intelectual.....	57
1.1.2.3. Modelos triádicos de virtude intelectual.....	60
1.1.2.4. Modelos tetrádicos de virtude intelectual.....	64
1.1.2.5. Sumário da revisão de literatura.....	68
1.1.3. Um modelo triádico híbrido de virtude intelectual caracterológica.....	68
1.1.3.1. O componente disposicional.....	69
1.1.3.2. O componente motivacional.....	84
1.1.3.3. O componente prudencial.....	87
1.2. Uma investigação acerca da unidade das virtudes intelectuais.....	90
1.2.1. Unidade das virtudes e dependência ontológica.....	90
1.2.1.1. A tese da unidade interpretada em termos de relações de dependência ontológica.....	90
1.2.1.2. Variedades de dependência ontológica.....	92
1.2.1.3. Os <i>relata</i> das relações de dependência ontológica.....	93
1.2.2. Questões de método.....	94
1.2.2.1. Relações de dependência ontológica e relações de simultaneidade ou coincidência.....	94
1.2.2.2. Experiências de pensamento como ferramenta metodológica para estipular relações de dependência ontológica.....	96
1.2.3. Virtudes intelectuais básicas.....	96
1.2.3.1. Amor intelectual.....	98
1.2.3.2. Responsabilidade epistêmica.....	98
1.2.3.3. Sabedoria prática.....	99

1.2.3.4.	Características distintivas das virtudes intelectuais básicas.....	99
1.2.4.	Dois aspectos da maturação das virtudes intelectuais.....	102
1.2.4.1.	Maturação das virtudes sob o aspecto da sustentabilidade.....	102
1.2.4.2.	Maturação das virtudes sob o aspecto da eficiência.....	104
1.3.	Um sistema de classificação das virtudes intelectuais.....	106
1.3.1.	A classificação inicial de Baehr.....	107
1.3.1.1.	Virtudes de motivação.....	108
1.3.1.2.	Virtudes de foco.....	109
1.3.1.3.	Virtudes de correção judicativa.....	109
1.3.1.4.	Virtudes de transparência.....	110
1.3.1.5.	Virtudes de desenvoltura.....	111
1.3.1.6.	Virtudes de resistência.....	112
1.3.2.	Uma ampliação da classificação baehriana.....	112
1.3.2.1.	Virtudes de confiança apropriada.....	113
1.3.2.2.	Virtudes de organização.....	114
1.3.3.	Uma taxonomia das virtudes intelectuais caracterológicas.....	114
1.4.	Sumário.....	115
CAPÍTULO 2 – VIRTUDES INTELLECTUAIS E EXCELÊNCIA MORAL.....		117
2.1.	Virtudes intelectuais e virtudes morais.....	118
2.1.1.	Avaliações intelectuais e avaliações morais.....	118
2.1.2.	Virtudes dos âmbitos intelectual e moral.....	120
2.1.3.	Tese da independência e tese do subgrupo.....	121
2.1.4.	Monismo anômalo das virtudes.....	125
2.1.5.	Prospectos para pesquisas futuras.....	129
2.1.5.1.	Mundo do trabalho: uma ética a partir das virtudes intelectuais?.....	129
2.1.5.2.	Monismo anômalo das virtudes ampliado?.....	130
2.2.	Virtudes intelectuais e desenvolvimento moral.....	133
2.2.1.	Sabedoria prática e desenvolvimento moral.....	134
2.2.1.1.	Sabedoria prática e o aspecto cognitivo do desenvolvimento moral.....	134
2.2.1.2.	Sabedoria prática e o aspecto comportamental do desenvolvimento moral.....	135
2.2.2.	Imparcialidade e desenvolvimento moral.....	136
2.2.2.1.	Imparcialidade e o aspecto cognitivo do desenvolvimento moral.....	138
2.2.2.2.	Imparcialidade e o aspecto comportamental do desenvolvimento moral.....	139
2.2.3.	Autonomia intelectual e desenvolvimento moral.....	139
2.2.3.1.	Autonomia intelectual e o aspecto cognitivo do desenvolvimento moral.....	140
2.2.3.2.	Autonomia intelectual e o aspecto comportamental do desenvolvimento moral.....	140
2.3.	Virtudes intelectuais e preconceitos.....	141
2.3.1.	Viés implícito: breve revisão de literatura.....	141
2.3.1.1.	Viés implícito e responsabilidade moral.....	141
2.3.1.2.	Custos epistêmicos dos vieses implícitos.....	142
2.3.1.3.	Ameaça do estereótipo.....	144
2.3.2.	Estratégias de redução de vieses implícitos e preconceitos.....	144

2.3.3. Injustiça testemunhal.....	145
2.4. Sumário.....	146
CAPÍTULO 3 – VIRTUDES INTELLECTUAIS E AFETOS.....	148
3.1. Virtudes intelectuais e desenvolvimento emocional.....	149
3.1.1. Coragem intelectual e desenvolvimento emocional.....	150
3.1.2. Humildade intelectual e desenvolvimento emocional.....	152
3.1.3. Coragem intelectual e humilde intelectual.....	155
3.2. Virtudes intelectuais e a racionalidade da expectativa.....	156
3.2.1. Coragem intelectual e expectativas pessimistas.....	157
3.2.1.1. Coragem intelectual e ameaça do estereótipo.....	157
3.2.1.2. Coragem intelectual e aversão ao risco.....	158
3.2.2. Humildade intelectual e expectativas otimistas.....	160
3.2.2.1. Humildade intelectual e ilusão de habilidade.....	160
3.3. Virtudes intelectuais e estados de humor.....	161
3.3.1. Virtudes de desenvoltura e humores de valência positiva.....	162
3.3.2. Virtudes de confiança apropriada e humores de valência negativa.....	164
3.4. Sumário.....	165
CAPÍTULO 4 – VIRTUDES INTELLECTUAIS E OS FINS DA EDUCAÇÃO.....	167
4.1. Virtudes intelectuais como um fim da educação brasileira.....	168
4.1.1. Virtudes intelectuais e o desenvolvimento pleno do educando.....	168
4.1.2. Virtudes intelectuais e o preparo para o exercício da cidadania.....	170
4.1.3. Virtudes intelectuais e a qualificação para o trabalho.....	174
4.1.3.1. Virtudes intelectuais e qualificação para o trabalho acadêmico.....	174
4.1.3.2. Virtudes intelectuais e mundo do trabalho.....	177
4.1.4. Virtudes intelectuais e competências.....	179
4.2. Virtudes intelectuais e as objeções de inviabilidade.....	180
4.2.1. O desafio do situacionismo.....	181
4.2.2. O argumento da não-ensinabilidade das virtudes de caráter.....	187
4.2.3. O argumento das demandas internas.....	190
4.2.4. O argumento das variáveis externas.....	191
4.3. Virtudes intelectuais e os fins epistêmicos da educação.....	195
4.3.1. Racionalidade e pensamento crítico.....	195
4.3.2. Virtudes intelectuais, racionalidade e educação.....	196
4.3.3. Uma abordagem ecumênica dos fins epistêmicos da educação.....	199
4.3.3.1. Uma defesa da racionalidade: entre Kant e Aristóteles (e Dewey).....	201
4.4. Sumário.....	206
CAPÍTULO 5 – VIRTUDES INTELLECTUAIS, ENSINO E APRENDIZADO.....	208
5.1. Virtudes intelectuais e desenho curricular: o problema da multiplicidade.....	209
5.1.1. Critério relativo ao estágio de desenvolvimento cognitivo do educando.....	210
5.1.2. Critério relativo às deficiências pessoais do educando.....	210
5.1.3. Critério relativo aos interesses individuais do educando.....	211
5.1.4. Critério relativo aos valores da instituição de ensino.....	212

5.2. Virtudes intelectuais e formação de virtudes: o problema dos métodos didáticos.....	212
5.2.1. A abordagem padrão para a formação de virtudes de caráter.....	213
5.2.1.1. Exemplarismo e o caso da inquisitividade.....	218
5.2.2. Os princípios da teoria da aprendizagem social.....	223
5.2.2.1. Condicionamento por contiguidade e dessensibilização sistemática.....	223
5.2.2.2. Condicionamento por reforço: extinção e terapia por reforçamento positivo.....	225
5.2.2.3. Aprendizagem por observação e imitação.....	228
5.2.3. O método por indução de afetos.....	229
5.3. Virtudes intelectuais e testes de aprendizagem: o problema da aferição.....	231
5.3.1. Medidas de virtude moral adaptadas às virtudes intelectuais.....	232
5.3.2. Avaliações de desenvolvimento epistêmico.....	232
5.3.3. Avaliações de habilidades e disposições de pensamento crítico.....	234
5.3.4. Indicadores de maturação intelectual.....	236
5.4. Sumário.....	242
CONCLUSÃO: RETROSPECTIVA E PROSPECTIVA.....	243
REFERÊNCIAS.....	247

INTRODUÇÃO

É uma característica de nossa civilização sua deferência às instituições de ensino. Para autopropetuar suas maiores façanhas, a humanidade delega a tais instituições a enculturação de seus membros mais imaturos. Com efeito, dizer que o progresso e permanência de nossa civilização depende dessas instituições é dizer algo próximo a uma platidade; e embora não se negue que nesse processo perpétuo muitos defeitos humanos são continuamente reforçados, é também às instituições de ensino que depositamos nossas esperanças de corrigi-los.

O presente trabalho busca contribuir para com o aprimoramento de nossas instituições de ensino a partir de um campo de pesquisa filosófica que se convencionou chamar de epistemologia. Este campo de pesquisa tem tradicionalmente se dedicado ao estudo do conhecimento de proposições discretas, das condições que precisam ser satisfeitas para que nossas crenças sejam candidatas a instâncias de conhecimento proposicional e as propriedades que caracterizam tais crenças dentro da estrutura justificacional que elas compõem. Pela própria natureza de seus objetos de estudo, a epistemologia pode ser concebida de maneira ambivalente: ora como tarefa descritiva de *teoria do conhecimento*, ora como tarefa normativa de *ética da crença*. Assim, por um lado, os epistemólogos se esforçam para explicar um variegado de fenômenos relacionados ao conhecimento, por outro lado, seus objetos de estudo estão sob o escrutínio constante de certos juízos de valor.

A epistemologia, concebida de uma maneira mais ampla, é o campo de pesquisa filosófica dedicado ao estudo do domínio intelectual da vida humana. Deste modo, assim como a filosofia moral ou a filosofia política, a epistemologia se dedica ao estudo de um domínio genérico da vida humana que, embora vagamente circunscrito—uma vez que se relaciona com outros domínios de nossas vidas—, possui características distintivas. À epistemologia cabe o estudo de fenômenos e conceitos como os de justificação epistêmica, derrotador epistêmico, desacordo epistêmico, testemunho, conhecimento, entendimento, sabedoria, vícios intelectuais etc. Circunscrever tais objetos de estudo no âmbito *intelectual* da vida humana não é negar que tais objetos de estudo possam ser do interesse de outros campos de pesquisa filosófica, mas é, antes de mais nada, uma questão de divisão do trabalho.

Este domínio da vida humana também é alvo de constantes avaliações de um tipo específico que interessa à epistemologia, a saber, as avaliações intelectuais, cognitivas ou epistêmicas¹. Tais avaliações são direcionadas a uma variedade de entidades, tais como métodos, artefatos, pessoas, grupos, instituições, comunidades, opiniões, hipóteses, teorias etc. É dito, para pincelarmos alguns exemplos, que tal-e-tal método é *confiável*; que tal-e-tal discurso é *incoerente*; que tal-e-tal opinião é *plausível*; que se acumulam *evidências contrariando* tal-e-tal hipótese; que tal-e-tal instituição não tem *credibilidade*; ou que tal-e-tal pessoa é *ponderada*. Quando atribuímos a tais entes propriedades *tais*, estamos tecendo juízos de valor de certo tipo; nomeadamente, estamos tecendo juízos epistêmicos—estamos avaliando tais entes *de um ponto de vista intelectual*.

Convém destacar também que, no campo da epistemologia, quando o foco é a avaliação de artefatos, pessoas ou comunidades, fala-se em “artefatos epistêmicos”, “agentes epistêmicos” e “comunidades epistêmicas”. Estas qualificações servem, antes de mais nada—e como já ficou observado—, para circunscrever o sentido próprio em que tais entes interessam aos epistemólogos. A epistemologia, sendo o estudo do domínio intelectual da vida humana, não está—ao menos não *ab ovo*—interessada em estudar artefatos, pessoas ou comunidades de um ponto de vista ontológico, moral ou político. Isto pode até vir a ser destacado em algum momento, mas o interesse primordial da epistemologia é ainda o mesmo: entender a importância desses entes enquanto *loci* de avaliação epistêmica e fontes do valor epistêmico de que nossas crenças desfrutam. É neste sentido que, por exemplo, pessoas interessam à epistemologia *qua* agentes epistêmicos—grosso modo, enquanto indivíduos com a capacidade de agir tendo em vista um bem epistêmico, capacidade esta que chamamos de *agência epistêmica*. Quando uma criança brinca de esconde-esconde, na condição de pegador, e explora o ambiente a fim de saber onde seus amigos estão escondidos, ela está exercitando sua agência epistêmica. O mesmo acontece quando alguém pede uma informação ou utiliza instrumentos de mensuração a fim de obter conhecimento sobre algo.

A agência epistêmica tem recebido especial atenção desde o surgimento da epistemologia das virtudes, que é a abordagem teórica que informa e instrui este trabalho. Num sentido mínimo, a epistemologia das virtudes é a teoria das virtudes adaptada aos interesses da epistemologia ou, em outras palavras, a teorização propriamente

¹ Palavras como ‘intelectual’, ‘epistêmico’ e ‘cognitivo’ são, aqui como alhures, usadas de maneira intercambiável.

epistemológica mediante emprego da terminologia das virtudes. Não surpreende, portanto, que o conceito central em epistemologia das virtudes, sendo esta última uma adaptação da teoria das virtudes no campo da epistemologia, seja o conceito de virtude *intelectual*.

Uma maneira convencional e mais refinada de apresentar a epistemologia das virtudes é caracterizando-a como uma abordagem envolvendo duas tendências centrais: a primeira delas é que, de um modo geral, os epistemólogos das virtudes tendem a encarar a epistemologia como uma disciplina normativa—isto significa, minimamente, que os praticantes de epistemologia das virtudes não ignoram o fato de que o vocabulário corriqueiro da epistemologia, que inclui palavras como ‘conhecimento’, ‘justificação’ e ‘evidência’, é um vocabulário densamente valorativo ou normativo; a segunda tendência central é encarar o agente epistêmico—e possivelmente a comunidade epistêmica—como (a) fonte primária de valor epistêmico e (b) foco primário de avaliação epistêmica.

Duas observações, no entanto, devem ser feitas. Em primeiro lugar, se por ‘virtude intelectual’ se entende uma excelência de nível *pessoal*, como propõe John Greco (2010: 10, 15), então não é óbvio em que sentido a *comunidade* epistêmica pode ser enquadrada nos compromissos (a) e (b). Em segundo lugar, uma vez que nem todo epistemólogo das virtudes se propõe a explicar o conhecimento em termos de virtudes intelectuais, muitos praticantes estão habilitados a descartar o compromisso (a). De fato, este trabalho compromete-se apenas com (b); ou, mais precisamente, este trabalho compromete-se com a tese de que a avaliação que fazemos das instituições de ensino deve focar primariamente na avaliação do desenvolvimento e da condição intelectuais de seus pupilos.

Assim, num sentido mínimo, a epistemologia das virtudes é uma abordagem em epistemologia contemporânea na qual o conceito de virtude intelectual figura como um conceito central para abordar problemas e tópicos de epistemologia. Esta centralidade poderia ser expressa de outra maneira: a epistemologia das virtudes é a abordagem teórica comprometida com a ideia de que as virtudes intelectuais desempenham um papel *fundamental* no domínio intelectual da vida humana. Assim declarado, a epistemologia das virtudes soa trivialmente verdadeira e, com razão, pouco atrativa. É preciso, porém, olhar para esta tese de maneira situada num escopo de problemas. Isto porque, dependendo do problema epistemológico (ou escopo de problemas epistemológicos) que se queira abordar a partir deste compromisso, sua trivialidade é dissipada e, com efeito, a ideia central passa a estar submetida à disputa. Assim, por exemplo, a ideia de que as virtudes intelectuais

desempenham um papel fundamental na *aquisição de conhecimento* não é trivial e tem sido alvo de objeções frequentes. Sendo assim, é útil fazer um apanhado geral de tópicos e problemas epistemológicos aos quais a epistemologia das virtudes pode ser aplicada.

A história da epistemologia inclui ao menos três projetos genéricos. Cada um desses projetos é endereçado a uma classe de problemas específicos. O primeiro deles está fundamentalmente relacionado com a questão “O que é o conhecimento?” e é, com efeito, uma nota de rodapé a Platão porque remonta ao *Teeteto*. Greco (2010: 5) chama este projeto de *projeto da explicação*, pois os epistemólogos envolvidos neste projeto buscam *explicar* o que é o conhecimento e como ele é possível, distinguindo casos de conhecimento de casos em que não há conhecimento (e.g., casos tipo-Gettier).

O segundo desses projetos está relacionado à questão “O que nós sabemos?” e remonta pelo menos ao ceticismo pirrônico. Trata-se do *projeto da reivindicação*, ainda de acordo com Greco. Os epistemólogos envolvidos neste projeto aceitam o desafio posto pelo ceticismo e buscam *reivindicar* a posse de conhecimento diante dos desafios céticos (e.g., o trilema de Agripa).

Um terceiro projeto que, em grande medida, uniu filósofos modernos como Francis Bacon, René Descartes, John Locke, Baruch Spinoza e John Stuart Mill, é o que podemos chamar de *projeto da recomendação*. Os epistemólogos envolvidos neste projeto buscam *recomendar* normas de conduta intelectual, as quais servem para orientar a internalização de bons hábitos intelectuais (a nível individual ou comunitário) e o aprimoramento epistêmico de instituições e práticas humanas. Este é, fundamentalmente, o projeto aqui perseguido, visto que este trabalho, embora busque *explicar* o que são as virtudes intelectuais e como elas operam em diferentes domínios da vida humana, o faz principalmente tendo em vista *recomendar* reformas educacionais orientadas pelo ideal regulador da virtude intelectual.

O escopo de problemas ao qual se aplica a ideia central da epistemologia das virtudes depende do projeto epistemológico que um epistemólogo está decididamente buscando. Se um epistemólogo busca *explicar* o que é o conhecimento a partir da epistemologia das virtudes, então compromete-se com a ideia de que as virtudes intelectuais desempenham um papel fundamental na aquisição de conhecimento (e, talvez, também na sua retenção, transmissão ou aplicação). Se, por sua vez, um epistemólogo busca *recomendar* normas de conduta intelectual (individuais ou comunitárias) a partir da

epistemologia das virtudes, então compromete-se com a ideia de que as virtudes intelectuais desempenham um papel fundamental na identificação, apreciação ou internalização de tais normas.

Estas constatações ajudam a identificar uma ramificação dentro do programa de pesquisa aqui adotado. O filósofo Jason Baehr (2008: 471-473) rotula o ramo da epistemologia das virtudes que busca explicar o conhecimento (projeto da explicação) ou reivindicar a posse de conhecimento diante dos desafios cétricos (projeto da reivindicação) de “epistemologia conservadora das virtudes”, o qual admite duas variedades, a saber, uma forte e outra fraca. Por um lado, o conservadorismo *forte* das virtudes propõe explicar o estatuto epistêmico positivo de crenças candidatas a conhecimento *exclusivamente* em termos de virtudes intelectuais. Por outro lado, o conservadorismo *fraco* das virtudes entende que as virtudes intelectuais desempenham um papel auxiliar ou “de fundo” na solução dos problemas relacionados aos projetos da explicação e da reivindicação.

Baehr usa o termo “conservador” porque entende que os projetos ora mencionados são projetos tradicionais da epistemologia, o que pode dar a entender, erroneamente, que o projeto da *recomendação* não é um projeto epistemológico *tradicional*. Ocorre que os projetos que Baehr chama de “tradicionais” são, a bem da verdade, projetos tradicionais no interior da tradição *analítica* que, de fato, produziu uma imensa literatura na busca por explicar o que é o conhecimento (especialmente desde Gettier) e por reivindicar a posse de conhecimento diante dos desafios cétricos, e que só muito recentemente começou a se interessar pelo projeto da recomendação—que corresponde ao que é costumeiramente apresentado sob o rótulo de *epistemologia regulativa*.

Aos epistemólogos das virtudes envolvidos com este último projeto (e.g., Hookway 2000; Roberts e Wood 2007), Baehr reserva o rótulo de “epistemologia autonomista das virtudes”, o qual, novamente, admite duas variedades, a saber, uma radical (ou forte) e outra moderada (ou fraca) (cf. Baehr, 2008, pp. 473-475). Por um lado, o autonomismo *radical* das virtudes propõe suplantar ou substituir os projetos da explicação e da reivindicação por novos rumos de pesquisa epistemológica. Por outro lado, o autonomismo *moderado* das virtudes apenas propõe que novos rumos de pesquisa epistemológica são complementares aos projetos da explicação e da reivindicação—é neste último ramo da epistemologia autonomista das virtudes que a presente pesquisa deve ser enquadrada.

Em resumo, a epistemologia conservadora das virtudes e a epistemologia autonomista das virtudes divergem quanto ao *escopo de problemas* ao qual o conceito de virtude intelectual é endereçado. Porém, uma outra ramificação importante na epistemologia das virtudes diz respeito não tanto ao escopo de problemas que a epistemologia das virtudes visa abordar, mas à própria *concepção* do termo “virtude intelectual”². Isto ocorre porque este termo admite mais de um significado no discurso epistemológico. Trata-se, com efeito, de um termo equívoco³. Alguns epistemólogos das virtudes usam o termo “virtude intelectual” para se referir, grosso modo, a faculdades cognitivas tais como a percepção, a memória e a razão, enquanto outros epistemólogos das virtudes preferem reservar o termo para se referir, grosso modo, a traços de caráter intelectual tais como inquisitividade, mentalidade arejada e autonomia intelectual. Grosseiramente falando, *confiabilismo das virtudes* é o rótulo dado aos epistemólogos das virtudes cujo *foco* são *faculdades cognitivas*, enquanto *responsabilismo das virtudes* é o rótulo dado aos epistemólogos das virtudes cujo *foco* são *traços de caráter*. Digo “grosseiramente” porque muitos confiabilistas têm ampliado seu escopo de interesse aos traços de caráter intelectual e, além do mais, porque existem alternativas ao confiabilismo e ao responsabilismo tal como aqui apresentados⁴.

Heather Battaly oferece um resumo dos principais parâmetros que distinguem confiabilistas de responsabilistas. De acordo com ela (2016a: 101-103), os confiabilistas (V-REL) se comprometem com a seguinte pêntade:

² Historicamente, o conceito de virtude intelectual—o qual remonta a Aristóteles, quem primeiro estabeleceu a distinção entre virtudes intelectuais e virtudes morais—não dizia respeito a traços de caráter, os quais são o objeto de interesse desta tese. Na *Ética Nicomaqueia*, a principal fonte textual para saber como Aristóteles concebia o assunto, embora ele identifique e discuta muitas virtudes intelectuais subjacentes, são cinco as principais virtudes intelectuais por ele elencadas: “arte” (τέχνη, *téchmē*), “conhecimento científico” (ἐπιστήμη, *epistēmē*), “sabedoria prática” (φρόνησις, *phronēsis*), “sabedoria filosófica” (σοφία, *sophiā*) e “razão intuitiva” (νοῦς, *nous*). Para Aristóteles, as virtudes intelectuais se assemelham às virtudes morais no que concerne sua natureza disposicional e elogiável (EN I.1103a5-10), mas as virtudes intelectuais de que Aristóteles trata estão mais para poderes do intelecto ou estados epistêmicos do que traços de caráter.

³ A equivocidade semântica é um fenômeno que diz respeito a palavras que admitem mais de um significado possível. Aristóteles chama a atenção para este fenômeno nas *Categorias*, além de exemplificá-lo também na *Ética Nicomaqueia* (V.1129a29-30) e em outras obras. Há pelo menos três espécies de termos equívocos, a saber, (1) ambiguidade, referente a termos com múltiplos significados que não estão proximamente relacionados (e.g., “esponja”); (2) polissemia, referente a termos com múltiplos significados proximamente relacionados (e.g., “paradigma”); e (3) significado focal (πρός ἓν), referente a termos com múltiplos significados relacionados a um significado central (e.g., “saudável”). O uso de ‘virtude intelectual’ no discurso contemporâneo sugere a equivocidade de tipo (3).

⁴ Heather Battaly, por exemplo, desenvolveu uma concepção *via media* que ela chama de *personalismo das virtudes*, e Kurt Sylvan argumenta por uma espécie de *neorresponsabilismo* no qual as virtudes intelectuais não são (ao menos necessariamente) propriedades anexadas a pessoas (i.e., ao caráter delas), senão a atos.

- (V-REL1) O conceito de virtude intelectual compreende faculdades cognitivas ingêntas (tal é o caso da visão e da memória);
- (V-REL2) Um agente epistêmico não necessariamente é responsável seja pela *posse*, seja pela *operação* de virtudes (e vícios) intelectuais;
- (V-REL3) O conceito de virtude intelectual compreende disposições subpessoais— i.e., elas não necessariamente revelam quem nós somos enquanto pessoas ou com o que nos preocupamos;
- (V-REL4) Virtudes intelectuais são (em condições adequadas) necessariamente disposições confiáveis (i.e., conducentes à verdade);
- (V-REL5) O valor das virtudes intelectuais é meramente, ou fundamentalmente, instrumental.

Ainda de acordo com Battaly (2016a: 103-106), os responsabilistas (V-RESP) se comprometem com a seguinte téttrade⁵:

- (V-RESP1) O conceito de virtude intelectual compreende apenas qualidades cultivadas por meio do hábito⁶;
- (V-RESP2) Um agente epistêmico é responsável pela *posse* ou pela *operação* de virtudes (e vícios) intelectuais;
- (V-RESP3) O conceito de virtude intelectual compreende apenas qualidades pessoais—i.e., elas necessariamente revelam quem nós somos enquanto pessoas ou com o que nos preocupamos, intelectualmente;
- (V-RESP4) As virtudes intelectuais têm valor intrínseco.

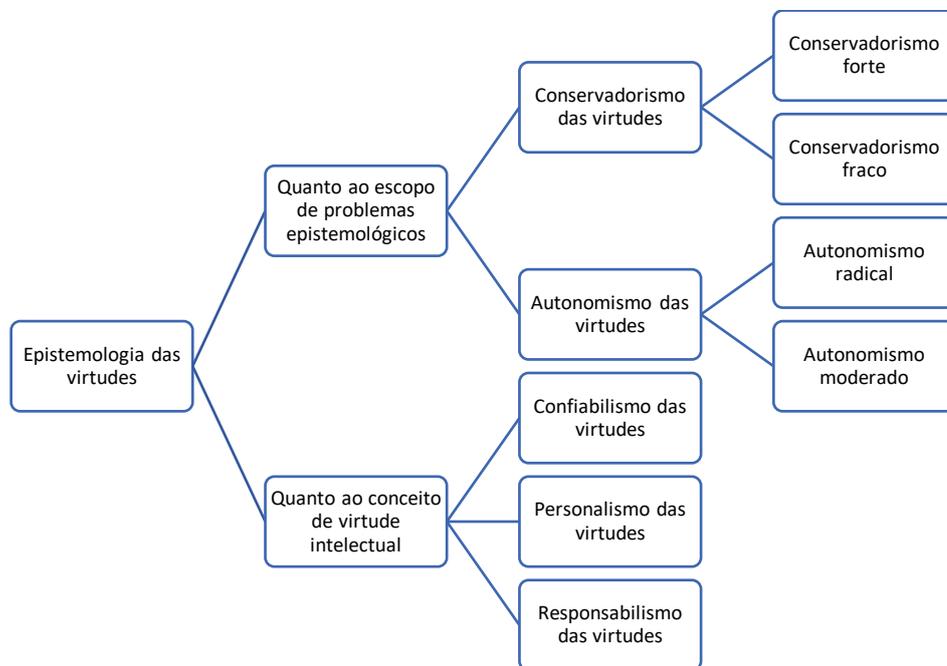
Uma vez que o interesse desta pesquisa são traços de caráter intelectual, tais como inquisitividade, mentalidade arejada e autonomia intelectual, esta pesquisa pode ser enquadrada *aproximadamente* como um caso particular de epistemologia responsabilista

⁵ Omiti deliberadamente um dos parâmetros que Battaly descreve, a saber, de que as virtudes intelectuais são disposições confiáveis, uma vez que, como ela mesma reconhece, este é um ponto de disputa entre responsabilistas e, portanto, não é um compromisso do responsabilismo.

⁶ Battaly usa a expressão “adquiridas”. Porém, há responsabilistas, como Baehr, que estão dispostos a aceitar a possibilidade de casos em que as virtudes intelectuais, embora *mantidas*, não foram *adquiridas* por meio do hábito. Deste modo, preferi usar a expressão “cultivado” ao invés de “adquirido”.

das virtudes⁷. A Figura 0.1 abaixo visa representar as ramificações da epistemologia das virtudes aqui observadas.

Figura 0.1 *Epistemologia das virtudes e suas ramificações*



Quanto ao enquadramento desta pesquisa, convém dizer que, no que concerne ao escopo de problemas que será aqui tratado, esta pesquisa se enquadra no projeto epistemológico da recomendação, visto que busca recomendar um ideal regulador da educação com vista ao aprimoramento de instituições de ensino e práticas epistêmicas. Tal empreendimento é levado a termo por meio da epistemologia das virtudes. Assim, uma vez endereçando a epistemologia das virtudes ao projeto da recomendação, pode-se dizer que a presente pesquisa é um exercício de epistemologia regulativa das virtudes. Dado que a epistemologia regulativa das virtudes é um programa pertencente à epistemologia *autonomista* das virtudes, a presente pesquisa pertence à epistemologia autonomista das virtudes. E uma vez que meu propósito não é substituir outros projetos epistemológicos por este ao qual ora atendo-me, esta pesquisa pertence, mais precisamente, a uma epistemologia autonomista *moderada* das virtudes.

Já no que concerne ao conceito de virtude intelectual, pelo fato do foco deste trabalho ser o estudo de traços de caráter intelectual, trata-se de uma pesquisa de epistemologia regulativa das virtudes focada em traços de caráter (admitindo-se, assim,

⁷ Ênfase “aproximadamente” porque, assim como Heather Battaly, penso em virtudes intelectuais em concordância com os parâmetros (V-RESP1) e (V-RESP3), sem me comprometer com (V-RESP2), essencial ao responsabilismo.

tanto a possibilidade de ser uma variedade de responsabilismo das virtudes como de personalismo das virtudes). No entanto, convém esclarecer que este trabalho não pretende reivindicar a opinião de que o conceito de virtude intelectual *deve* estar restringido a traços de carácter. Dependendo dos propósitos teóricos, parece-me aceitável que o conceito seja mais amplo.

Por fim, este é um trabalho que pretende explorar a epistemologia e a teoria das virtudes no campo da prática e teoria educacional, de modo que é um exercício de epistemologia regulativa das virtudes aplicada à educação. Particularmente, o presente trabalho busca reivindicar a tese de que a virtude intelectual é um ideal regulador da educação (Caps.4-5). Neste sentido, defende-se que a noção de virtude intelectual (ou, ainda, seus componentes constitutivos) provê um padrão de avaliação com base no qual deve-se avaliar a razoabilidade e desejabilidade de currículos, métodos didáticos, testes de aprendizagem, políticas educacionais etc. Para lançar as bases desta tese, no entanto, é preciso antes explicar o que é uma virtude intelectual e como as virtudes intelectuais se comportam em diferentes domínios da vida humana (Caps.1-3).

O Capítulo 1, “Virtudes Intelectuais e Maturação Intelectual”, visa perscrutar o que são as virtudes intelectuais e como elas se comportam no âmbito intelectual da vida humana, partindo da ideia de que virtudes intelectuais caracterológicas são constitutivas do processo de maturação intelectual. A primeira seção visa investigar a natureza e estrutura das virtudes intelectuais, lançando mão de métodos analíticos e de uma revisão bibliográfica dos modelos teóricos de virtudes intelectuais endossados na literatura. É nesta seção que se encontra o núcleo duro deste trabalho: um modelo teórico com implicações novas a respeito da individuação das virtudes intelectuais caracterológicas e outros assuntos. A segunda seção visa investigar as relações de dependência ontológica que as virtudes intelectuais caracterológicas estabelecem entre si. Em resumo, nesta seção pretende-se contrapor duas famílias de teses presentes na literatura, a saber, as teses de interdependência—particularmente, a tese de interdependência global—e as teses de cardinalidade—uma família de teses comprometidas com a ideia de que existe ao menos uma virtude intelectual básica. Por fim, na terceira seção, partindo dos resultados endossados nas duas primeiras seções, desenvolve-se um sistema de classificação das virtudes intelectuais caracterológicas, tomando-se a classificação baehriana das mesmas como referencial. A quarta seção sumariza os principais resultados do capítulo.

O Capítulo 2, “Virtudes Intelectuais e Excelência Moral”, visa investigar as relações entre virtudes intelectuais caracterológicas e o âmbito moral da vida humana. A primeira seção pretende investigar as relações entre virtudes intelectuais e virtudes morais. Nesta seção, duas afamadas teses a respeito deste assunto, a saber, a tese da independência e a tese do subconjunto, são contrastadas, oferecendo-se razões para uma *via media* entre elas. A segunda seção se debruça sobre os potenciais benefícios das virtudes intelectuais no desenvolvimento moral das pessoas. Mais precisamente, algumas hipóteses são levantadas acerca dos diferentes aspectos do desenvolvimento moral beneficiados a partir da internalização de *certas* virtudes intelectuais. A terceira seção, por sua vez, pretende investigar a hipótese de que virtudes intelectuais são potenciais mitigadoras de preconceitos. A quarta seção sumariza os principais resultados do capítulo.

O Capítulo 3, “Virtudes Intelectuais e Afetos”, visa investigar as relações entre virtudes intelectuais e a vida afetiva (no que se incluem emoções e humores). A primeira seção se propõe a estudar dois casos paradigmáticos para a relação entre virtudes intelectuais e emoções, a saber, a relação entre, de um lado, coragem intelectual e as emoções de medo, angústia e ansiedade, do outro lado, humildade intelectual e as emoções de orgulho, arrogância e vaidade. Argumenta-se que o cultivo de tais virtudes intelectuais requer o desenvolvimento de uma condição emocional que equipa o agente a lidar com tais emoções de maneira apropriada. A segunda seção pretende argumentar que a constatação feita na seção anterior a respeito da coragem intelectual e da humildade intelectual autoriza dizer que tais virtudes intelectuais potencialmente beneficiam a racionalidade das expectativas, revelando que o funcionamento excelente da racionalidade humana depende, em alguns casos, da condição emocional de uma pessoa. A terceira seção aborda a relação entre humores de valência positiva e negativa e as diferentes classes de virtudes intelectuais caracterológicas que, de acordo com as pesquisas empíricas revisadas, são por eles eliciadas. A quarta seção sumariza os principais resultados do capítulo.

O Capítulo 4, “Virtudes Intelectuais e os Fins da Educação”, visa se debruçar sobre os argumentos favoráveis e desfavoráveis a uma educação com enfoque nas virtudes intelectuais. A primeira seção se propõe a construir argumentos favoráveis a uma educação com enfoque nas virtudes intelectuais a partir de documentos oficiais da educação brasileira. Argumenta-se que a educação focada em virtudes intelectuais, se efetiva, contribui diretamente para a realização de todos os fins da educação estipulados na Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (Lei nº 9.394, 1996), bem como permite esclarecer e efetivar o desenvolvimento de certas competências estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular. A segunda seção pretende reconstruir e avaliar as objeções quanto a viabilidade da educação com enfoque nas virtudes intelectuais. Quatro objeções são destacadas: (1) uma adaptação do desafio situacionista à epistemologia das virtudes; (2) o problema da ensinabilidade das virtudes; (3) o problema das demandas internas; e (4) o problema das variáveis externas. A terceira seção, motivada pelo debate em epistemologia da educação acerca do fim epistêmico fundamental da educação, endossa uma abordagem ecumênica, argumentando que, se uma pessoa educada é, em última análise, uma participante efetiva e responsável do espaço lógico das razões, i.e., uma pessoa que faz bom uso de sua racionalidade, então conhecimento, entendimento, habilidades de raciocínio e virtudes de caráter intelectual são todos fundamentais na formação de uma pessoa plenamente educada⁸. A quarta seção sumariza os principais resultados do capítulo.

O Capítulo 5, “Virtudes Intelectuais, Ensino e Aprendizado”, pretende debater assuntos práticos e empíricos concernentes ao ensino e ao aprendizado de virtudes intelectuais. A primeira seção se debruça sobre o problema da multiplicidade, de acordo com o qual, dada a existência de dezenas de virtudes intelectuais e a ausência de critérios para identificar as virtudes intelectuais mais relevantes na educação, uma educação com enfoque nas virtudes intelectuais é ou arbitrária, ou impossível de ser realizada plenamente. Esta seção desenvolve alguns critérios para estipular quais virtudes intelectuais são mais relevantes de serem aprendidas em diferentes circunstâncias. A segunda seção é dedicada a descrever métodos didáticos endereçados ao ensino efetivo de virtudes intelectuais. Os métodos considerados estão relacionados à abordagem padrão de formação de virtudes, à teoria da aprendizagem social e às estratégias que levam em consideração a eliciação de ações intelectualmente virtuosas por meio da indução de estados de humor. A terceira seção pretende se debruçar sobre o problema da aferição, um dos problemas mais relevantes enfrentados por propostas de educação voltada ao caráter. Algumas propostas são apresentadas e algumas sugestões de indicadores para o desenvolvimento de um índice de

⁸ Esta seção foi inicialmente idealizada para ser um estudo empírico onde se buscava corroborar ou refutar a hipótese de que a alta proficiência em raciocínio lógico (uma habilidade de pensamento crítico) seria suficiente para a habilidade de considerar seriamente os méritos de pontos de vista alternativos (um componente da virtude da mentalidade arejada), manipulando-se pontos de vista com diferentes graus de polemicidade. O estudo, que seria feito sob supervisão de (e em colaboração com) Silvio José Lemos Vasconcellos, teve de ser interrompido devido à pandemia da COVID-19.

maturação intelectual são apresentadas. A quarta seção sumariza os principais resultados do capítulo.

O presente trabalho busca, por um lado, *explicar* o que são as virtudes intelectuais e como elas se comportam em diferentes domínios da vida humana (Caps.1-3), por outro, *recomendar* às instituições de ensino uma educação com enfoque nas virtudes intelectuais (Caps.4-5). Muitos dos argumentos oferecidos nos Capítulos 4 e 5 dependem do que é reivindicado nos Capítulos 1, 2 e 3, de modo que estes primeiros capítulos buscam lançar as bases teóricas para toda a indagação que se segue. Minha intenção em abordar o tópico da natureza da virtude intelectual e do seu estatuto enquanto ideal regulador da educação de maneira tão abrangente, embora eu mesmo ainda não esteja completamente satisfeito, é a de motivar a proposta de uma educação com tal enfoque, encorajando pesquisas ulteriores a respeito do assunto e, também, a de garantir que a aplicação da epistemologia das virtudes para informar o campo da prática e teoria educacional seja a mais completa possível, na esperança de que este trabalho possa contribuir com o aprimoramento de nossas instituições de ensino.

CAPÍTULO 1 – VIRTUDES INTELLECTUAIS E MATURAÇÃO INTELLECTUAL

Virtudes intelectuais são excelências e traços de caráter constitutivos do processo de maturação intelectual das pessoas. Dizer de uma pessoa que ela é, ao mesmo tempo, intelectualmente generosa, arejada, honesta, sóbria, disciplinada e diligente, porém intelectualmente imatura, é um oxímoro. Há uma evidente tensão em atribuir a uma pessoa uma série de propriedades intelectualmente virtuosas ($V_1, V_2, V_3 \dots V_n$) ao mesmo tempo em que se atribui a ela a propriedade da imaturidade intelectual. Este capítulo pretende investigar as virtudes intelectuais caracterológicas no que concerne seus benefícios mais evidentes; nomeadamente, seus benefícios à dimensão intelectual da vida humana—i.e., enquanto propriedades que constituem a maturação intelectual das pessoas.

A primeira seção pretende investigar a natureza e estrutura das virtudes intelectuais. O primeiro método aqui adotado é o que se pode chamar de análise diferencial⁹. Esse método, como será observado, serve para apresentar o variegado de notas características do conceito de virtude intelectual que um modelo teórico de virtude intelectual deve deslindar. Deste modo, esse método serve como ponto de partida para a revisão da literatura dos modelos teóricos de virtude intelectual. Após uma extensa revisão de literatura, propõe-se uma análise do conceito de virtude intelectual caracterológica com base na qual a maioria das conclusões e discussões deste trabalho são tecidas. Com efeito, tal modelo é o núcleo duro do presente trabalho. Uma das consequências originais desse modelo diz respeito ao problema da individuação das virtudes intelectuais caracterológicas.

A segunda seção deste capítulo tem caráter exploratório e pretende investigar a possibilidade de uma unidade entre as virtudes intelectuais. A *unidade das virtudes* é aqui interpretada em termos de relações de dependência ontológica. Duas variedades de dependência ontológica são apresentadas, a saber, as relações de fundamentação metafísica e de interdependência metafísica, e duas teses genéricas são contrastadas, a saber, a tese de interdependência global e a tese de cardinalidade—que, a bem da verdade, é uma família de teses. Algumas preocupações quanto ao método para constatar relações de dependência ontológica entre virtudes são abordadas e, partindo de uma conjectura, é apresentada uma

⁹ O termo foi assim cunhado por Róbson Ramos dos Reis em uma de suas esclarecedoras aulas acerca de Martin Heidegger. Naquela ocasião, dos Reis apresentou as comparações que Heidegger traçara entre o modo de ser da vida e o modo de ser dos utensílios (*Zeug*) em *Os conceitos fundamentais da metafísica: mundo – finitude – solidão*.

análise acerca de três virtudes candidatas a virtudes intelectuais *básicas* e, a partir daí, algumas conclusões são apresentadas a respeito da relação entre virtudes intelectuais e racionalidade. Por fim, algumas observações a respeito do aprimoramento de virtudes intelectuais discretas a partir de outras virtudes intelectuais são apresentadas.

A terceira seção, partindo das duas primeiras, propõe-se a desenvolver uma taxonomia das virtudes intelectuais caracterológicas. A inspiração para tal taxonomia é a classificação inicial das virtudes intelectuais apresentada por Jason Baehr em sua monografia, *The Inquiring Mind* (2011), no qual ele propõe seis classes de virtudes. Além de algumas pequenas modificações, propõem-se duas novas classes de virtudes intelectuais e a subordinação das oito classes constatadas à classe superordenada de virtudes intelectuais básicas.

1.1 Uma investigação acerca da natureza e estrutura das virtudes intelectuais

1.1.1 Catálogo de notas características por análise diferencial

O que aqui é chamado de análise diferencial é um procedimento metodológico que pode ser descrito em três etapas: (1) estipula-se uma relação gênero-espécie, na qual a espécie de partida é o conceito que será objeto central da análise—o *analysandum*; (2) identificam-se outras espécies comuns ao mesmo gênero; por fim, (3) dada uma seleção de espécies—os *analysanda*—, identifica-se aquilo que é *distintivo* no *analysandum* inicial em relação às demais espécies também submetidas à análise. No contexto do presente trabalho, o resultado de uma tal análise é um catálogo de notas características do conceito de virtude intelectual que um modelo teórico de virtudes intelectuais caracterológicas precisa deslindar.

Dois exemplos deste procedimento podem ser encontrados em duas importantes pesquisas filosóficas a respeito das virtudes intelectuais caracterológicas, a saber, o seminal *Virtues of the Mind: An Inquiry into the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge* (1996), de Linda T. Zagzebski, e a monografia *The Inquiring Mind: On Intellectual Virtues and Virtue Epistemology* (2011), de Jason S. Baehr. Em *Virtues of the Mind* (1996: 84-85), Zagzebski estipula uma relação gênero-espécie entre os gêneros de excelência e estado da alma com o conceito mais específico de virtude. Ela explicita o seu programa declarando que

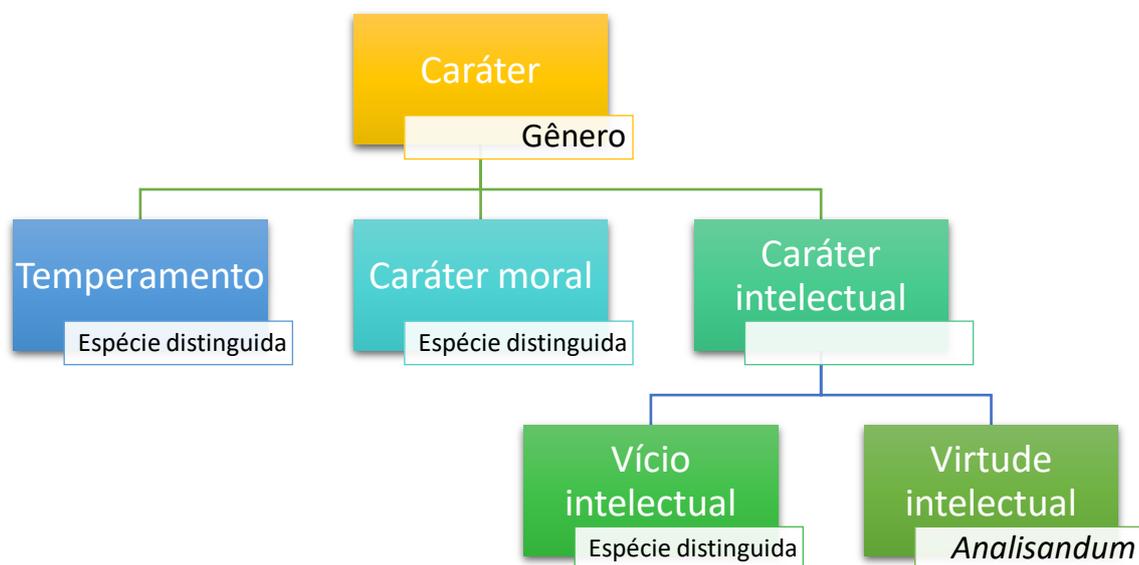
A ideia central de que a virtude é uma excelência nunca foi seriamente questionada (...). Uma segunda declaração quase universal acerca da virtude é a de que ela é um estado da

alma, ou para usar uma terminologia menos carregada de associações filosóficas, ela é uma propriedade que nós atribuímos à pessoa em um sentido profundo e importante. (...) O propósito desta seção será identificar o que há acerca da virtude que a *distingue* de outras excelências e outros estados da alma. (ZAGZEBSKI, 1996, p. 85; tradução e ênfase minhas)

Na sequência, Zagzebski (1996: 102-116) analisa as virtudes intelectuais por aquilo que elas possuem de distintivo em relação ao que ela chama de capacidades naturais (classe que engloba faculdades, talentos e o bom temperamento) e habilidades intelectuais [*intellectual skills*]. Jason Baehr adota o mesmo procedimento, distinguindo as virtudes intelectuais, tomadas enquanto espécies do gênero de *excelências cognitivas*, de outras espécies do mesmo gênero, a saber, faculdades cognitivas, talentos intelectuais [*intellectual talents*] e, novamente, habilidades intelectuais (cf. Baehr, 2011, pp. 22-32). Ele também inclui em sua análise diferencial o temperamento intelectual¹⁰.

Começemos, por ora, tomando as virtudes intelectuais como espécies do gênero dos traços de caráter. Esse ponto de partida é natural visto que o interesse aqui são as virtudes intelectuais *characterológicas*, tais como inquisitividade, mentalidade arejada e autonomia intelectual. A Figura 1.1 abaixo esquematiza o programa a ser seguido.

Figura 1.1 *Virtudes intelectuais e outros traços de caráter*



¹⁰ Por “temperamento intelectual”, Baehr tanto quanto Zagzebski parecem estar pensando em algo análogo ao que Aristóteles chamou de virtudes naturais. Aqui o temperamento *tout court* é tomado como uma espécie do gênero dos traços de caráter, por razões que espero ficar explícitas na sequência.

1.1.1.1 Virtude intelectual e temperamento

Começamos apresentando o que há de distintivo entre virtude intelectual e temperamento. Antes, porém, convém notar que aquilo que estou tomando por temperamento inclui traços distintos daqueles que Baehr usa para exemplificar em sua análise (cf. Baehr, 2011, pp. 26-27). Enquanto Baehr estava preocupado com aquilo que ele chamou de “temperamento intelectual”, nos quais se incluem traços como alguém “naturalmente corajoso intelectualmente” (2011: 26) ou “naturalmente arejado intelectualmente” (2011: 27), eu estou chamando de temperamento traços como uma pessoa ser otimista, neurótica ou rabugenta¹¹. No sentido de Baehr, traços do temperamento não são apenas traços de caráter, mas também excelências cognitivas; no sentido como a palavra está sendo tomada aqui, eles são apenas traços de caráter, não sendo excelências cognitivas¹².

Virtudes intelectuais são traços de caráter intimamente relacionados à busca por bens que são distintivamente *intelectuais*, tais como o aprendizado e o entendimento, o que não ocorre (ao menos necessariamente) com traços de caráter como otimismo, rabugice ou introversão. Assim, por exemplo, ainda que a curiosidade intelectual e o maravilhamento intelectual envolvam uma disposição de ânimo ou de humor—uma aparente característica dos traços pertencentes ao temperamento—, digo, ao contrário dos traços relacionados ao temperamento, a curiosidade intelectual e o maravilhamento intelectual também envolvem uma disposição para a realização de atividades com vista aos bens epistêmicos (Zagzebski 1996; Baehr 2011). Na literatura epistemológica, exemplos corriqueiros de bens epistêmicos são a verdade, o conhecimento e o entendimento¹³.

Assim, na tentativa de distinguir virtudes intelectuais de traços de temperamento, pode-se demarcar o território das virtudes intelectuais como envolvendo uma *íntima relação para com a busca por bens epistêmicos*¹⁴. Filósofos como Baehr e Zagzebski dão a esta característica das virtudes intelectuais o nome de componente *motivacional*. De

¹¹ O Livro IV da *Ética Nicomaqueia* oferece uma extensa discussão (1125b1-1128b35) de disposições que, senão correspondentes, estão muito próximas do que aqui estou tomando por traços de temperamento. Alguns exemplos são a irascibilidade e a jocosidade.

¹² Particularmente, nunca ouvi quem dissesse de alguém que a pessoa é *naturalmente* arejada ou corajosa de um ponto de vista intelectual, embora se diga com frequência que crianças são *naturalmente* intelectualmente curiosas—que parece ser, afinal, um exemplo mais feliz do que Baehr tem em mente quando fala de temperamento *intelectual*.

¹³ Zagzebski (1996: 45) parece incluir a certeza entre esses bens. Outras espécies de bens epistêmicos (que podem estar mais ou menos relacionados a todos os anteriores) são racionalidade, sabedoria e aprendizado.

¹⁴ A relação *exata* entre virtudes intelectuais e a busca por bens epistêmicos será identificada adiante.

acordo com eles, as virtudes intelectuais envolvem uma motivação característica pela busca da verdade, pela aquisição de conhecimento, ou qualquer façanha cognitiva ainda mais louvável.

Em sua consideração a respeito do que chamou de temperamento intelectual, Baehr propõe que uma nota característica de virtude intelectual que não é compartilhada com temperamento intelectual é o de que a posse de virtudes intelectuais envolve a posse de um tipo de perspectiva racional ou entendimento acerca dos traços em questão. É plausível pensar que o que se aplica àquilo que Baehr chama de temperamento intelectual aplica-se outrossim ao que aqui estou tomando por temperamento¹⁵. Entretanto, convém observar que para que uma pessoa tenha uma perspectiva a respeito de seus próprios traços de caráter intelectual, ela precisa já ser possuidora de uma classe de virtudes intelectuais que a capacitem ter um bom entendimento dos mesmos. A princípio, tal classe de virtudes inclui virtudes como honestidade intelectual, autoescrutínio e integridade cognitiva. Portanto, ainda que seja plausível esperar de pessoas intelectualmente virtuosas uma perspectiva acerca de sua própria condição intelectual, é forçoso notar que, uma vez que tal perspectiva a respeito dos traços de caráter intelectualmente virtuosos demanda já traços de caráter intelectualmente virtuosos, segue-se que é incorreto dizer que tal perspectiva é condição para a posse de virtudes—antes disso, uma perspectiva crítica e bem-informada de si mesmo é uma característica esperada de pessoas com um nível de maturidade intelectual já elevado (o que já pressupõe uma coleção de virtudes intelectuais).

Por fim, ao contrário de como as virtudes intelectuais são comumente concebidas, o temperamento das pessoas é em grande medida influenciado por fatores genéticos¹⁶. Ainda que pesquisas sejam requeridas para saber se tais fatores influenciam a posse de virtudes intelectuais (ou em que medida elas influenciam), de modo geral, a literatura tanto filosófica quanto psicológica tem tratado as virtudes intelectuais como traços de caráter *adquiridos* por meio de hábitos (intelectuais). E ainda que se possa especular se algumas virtudes não seriam, em alguma medida—ou em alguns casos—inatas, tal como, por exemplo, a virtude da curiosidade intelectual, ainda assim sua *manutenção* depende de hábitos intelectuais. Outrossim, Baehr, em uma nota de rodapé (2011: 22-23), especula que embora a *origem* da posse de uma virtude intelectual não exija voluntariedade, sua

¹⁵ Alhures (Borba, 2016, pp. 39-40), propus que uma pessoa intelectualmente virtuosa se caracteriza por ser uma avaliadora crítica e bem-informada a respeito de sua própria condição intelectual.

¹⁶ Cf. “Is temperament determined by genetics?”. Disponível em: <<https://ghr.nlm.nih.gov/primer/traits/temperament>>. Último acesso em 7 de maio de 2020.

manutenção seria substantivamente atribuível à agência de uma pessoa, i.e., o agente, enquanto tal, deve ser parte da explicação do porquê ele possui aquele traço de caráter.

Note-se que há duas condições na posse de virtudes intelectuais que podem ser discriminadas aqui. A primeira delas é o que se poderia chamar de condição etiológica, de acordo com a qual, virtudes [intelectuais] são traços de caráter *cultivados* por meio do hábito. A segunda das condições é o que se poderia chamar de condição agencial, de acordo com a qual, grosso modo, o agente é *responsável* pelos seus traços de caráter [virtuosos e viciosos]. Ambas as condições, como já observado na introdução, são parâmetros do *responsabilismo* das virtudes. Duas digressões são necessárias a respeito de tais condições.

Começemos pela condição etiológica. Esta condição é por vezes enunciada como requerendo a agência ou voluntariedade de uma pessoa; por outras, somente hábitos. Por ora, é preciso notar que embora esse ponto sirva para delinear uma possível diferença entre virtudes intelectuais e traços de temperamento, é mister que, antes de avançar, tenha-se em mente críticas à dicotomia entre inato e adquirido (ou aprendido)—às vezes aplicadas outrossim à dicotomia entre natureza e cultura—, críticas importantes de se ter em mente ao longo desta análise diferencial. Enumeremos duas.

Um primeiro exemplo de crítica à dicotomia entre inato e adquirido vem de teóricos do traço de agressividade. Embora ainda existam teorias que deem um enfoque maior seja em fatores genéticos, seja em fatores culturais que expliquem casos de comportamento agressivo observados em humanos e outros animais, é amplamente aceito que ambos os fatores não são excludentes—em resumo, não é uma questão de “*ou isto, ou aquilo*”. Por exemplo, de acordo com Angela Biaggio (2015: 187), mesmo teóricos que dão um enfoque maior em fatores de aprendizado social, como Albert Bandura, rejeitam uma visão dicotômica a respeito do fenômeno da agressão. Cito:

A visão dicotômica de que o comportamento ou é aprendido ou é inato tem pouco apoio à medida que nosso conhecimento sobre o comportamento humano aumenta. Embora hereditaristas e ambientalistas radicais ainda existam, a maioria dos teóricos reconhece que influências sociais e fisiológicas não podem ser facilmente isoladas, já que os dois conjuntos de influências interagem de maneiras sutis na determinação do comportamento. Como certo equipamento biológico é necessário para realizar comportamentos agressivos manuais, fatores estruturais, que têm uma base genética, podem em parte determinar se a agressividade inicial tem sucesso e progride em seu desenvolvimento ou se ela falha e é abandonada. (BANDURA, 1973, p. 26 apud BIAGGIO, 2015, pp. 187-188)

Um segundo exemplo de crítica a esta dicotomia vem dos trabalhos do filósofo brasileiro Paulo Abrantes, quem tem argumentado que a dicotomia entre inato e aprendido—bem como entre natureza e cultura—é um obstáculo epistemológico às

ciências biológicas (cf. Abrantes 2014). Não é necessário aprofundar estas críticas, bastando que se faça notar que a distinção traçada entre o inato e o aprendido, caso necessária, deve operar como mera distinção¹⁷.

Passemos à condição agencial, de acordo com a qual o agente epistêmico é responsável por suas virtudes. A filósofa Heather Battaly (2016a: 104) nota que esta segunda condição admite duas interpretações diferentes. De acordo com Battaly, Linda Zagzebski endossa que a responsabilidade do agente epistêmico por suas virtudes incide sobre a *posse* de virtudes. Em outras palavras, o agente epistêmico é responsável pela *posse* de virtudes. James Montmarquet, por sua vez (ainda de acordo com Battaly), requer do agente epistêmico uma responsabilidade no que concerne à *operação* das virtudes.

Battaly, porém, oferece razões para que se conteste a condição agencial. Ela propõe uma alternativa ao responsabilismo das virtudes que chama de *personalismo* das virtudes, que parece admitir uma miríade de variedades. Duas variedades de personalismo para as quais Battaly chama a atenção dizem respeito à condição agencial, um dos parâmetros do responsabilismo. De acordo com ela, é possível defender duas formas de personalismo quanto a esta condição: o personalismo de operação e o personalismo de posse. De acordo com o primeiro, que ela desenvolve a partir dos argumentos cétricos acerca do livre-arbítrio, uma vez que não temos controle sobre nossas ações, nós não somos responsáveis nem pela *operação*, nem pela *posse* de nossos traços de caráter (2016a: 106-107). Já o personalismo de posse, mais modesto, é a tese de que nós não somos *necessariamente* responsáveis pela *posse* de nossos traços de caráter. Com base em argumentos independentemente articulados por Gary Watson e Michael Slote, Battaly argumenta que há casos nos quais pessoas que se tornaram agressivas, cruéis e incompassivas adquiriram tais traços de caráter em função do ambiente em que se desenvolveram e, ainda que sejam responsáveis por eventuais crimes, não são responsáveis pelos traços de caráter que adquiriram—para mencionar uma frase também citada por ela, tais traços podem ser o resultado de “circunstâncias formativas infelizes” (2016a: 107).

Battaly argumenta que este mesmo raciocínio se aplica a traços de caráter intelectual. Partindo de argumentos desenvolvidos independentemente por Robert Adams

¹⁷ É importante aqui reconhecer a distinção entre uma dicotomia e uma *mera* distinção. Uma dicotomia, como ficou observado, possui a estrutura de um enunciado disjuntivo exclusivo (*aut... aut...*), estrutura não observada numa mera distinção. A mera distinção cumpre a função de discernir o que é discernível, tendo em vista um ganho de clareza no debate.

e Miranda Fricker, ela argumenta que nós não necessariamente somos responsáveis pelos nossos hábitos de pensamento. Por exemplo, uma criança educada num ambiente preconceituoso provavelmente internalizará crenças, atitudes e emoções relacionadas aos preconceitos do ambiente, mas parece implausível responsabilizar tal criança pelos traços intelectuais que ela adquiriu a partir de sua educação (2016a: 108). Os argumentos oferecidos por Battaly colocam a condição agencial sob certa suspeita.

1.1.1.2 Virtude intelectual e caráter moral

Passemos agora à análise daquilo que distingue as virtudes intelectuais dos traços de caráter moral, tais como benevolência, covardia e intolerância—este último muitas vezes associado a um vício *cívico*. Novamente, note-se que enquanto as virtudes intelectuais estão orientadas à busca por bens epistêmicos, as virtudes e os vícios morais estão relacionados a bens que podemos classificar como *morais*, tais como a vida, a amizade, a liberdade, o bem-estar e a igualdade. Neste sentido, ainda que algumas virtudes intelectuais e morais sejam homônimas, tais como a coragem e a honestidade, é plausível traçar uma distinção entre, por exemplo, coragem *qua* virtude intelectual e coragem *qua* virtude moral em função do tipo de motivação por detrás de cada uma destas virtudes: enquanto a coragem *qua* virtude intelectual é constituída por uma motivação distintivamente *intelectual*—i.e., ela é direcionada a bens *epistêmicos*—, a coragem *qua* virtude moral é constituída por uma motivação distintivamente moral—i.e., direcionada a bens propriamente morais¹⁸.

Digno de nota também é o fato de que, embora ambos os traços de caráter sejam cultivados por meio de hábitos, virtudes intelectuais são cultivadas por meio de hábitos distintivamente intelectuais (hábitos envolvendo raciocínio, reflexão, observação etc.), enquanto traços de caráter moral são cultivados por meio de hábitos distintivamente morais (hábitos envolvendo cooperação, reciprocidade, auxílio etc.). Deste modo, uma pessoa torna-se moralmente virtuosa por meio de práticas morais que a conduzem à internalização de disposições moralmente louváveis—e moralmente viciosa por meio de práticas morais que a conduzem à internalização de disposições moralmente censuráveis. Por sua vez, uma pessoa torna-se intelectualmente virtuosa por meio de práticas epistêmicas que a conduzem à internalização de disposições intelectualmente louváveis.

¹⁸ Agradeço à Mariane Farias de Oliveira que, numa oportunidade, indagou-me acerca do que distinguiria a coragem *intelectual* da coragem tomada, desde os antigos, como exemplar prototípico de virtude *moral*.

Por fim, deve-se observar que, embora tanto traços de caráter moral como traços de caráter intelectual correspondam a disposições para realizar determinadas atividades características dos traços em questão, as atividades que caracterizam as virtudes intelectuais são atividades distintivamente *cognitivas*—e.g., considerar pontos de vistas distintos, avaliar as evidências, tirar conclusões próprias etc. Tais atividades diferem de atividades como as de doar dinheiro ou alimentos a alguém vulnerável, ajudar alguém, participar de uma mudança social benéfica etc. Estas últimas são atividades distintivamente morais ou cívicas. Neste sentido, virtudes como criatividade, mentalidade arejada, curiosidade, maravilhamento, minúcia, autonomia, rigor e metodicidade, para citar algumas, são protótipos de virtudes *intelectuais*, não de virtudes morais.

Com efeito, pode-se dizer que tanto as virtudes intelectuais como os traços de caráter moral envolvem componentes motivacionais, etiológicos e disposicionais, sendo a diferença entre elas algo que se dá em razão de o componente motivacional, etiológico e disposicional das virtudes intelectuais envolverem elementos distintivamente *intelectuais*, ao contrário do componente motivacional, etiológico e disposicional dos traços de caráter moral, os quais envolvem elementos distintivamente *morais*. Estas observações são suficientes para distinguir virtudes intelectuais de traços de caráter moral—sejam estes vícios ou virtudes morais¹⁹.

1.1.1.3 Virtude intelectual e vício intelectual

Dentre os traços de caráter intelectual, é natural distinguir entre os vícios e as virtudes intelectuais. Os vícios intelectuais incluem traços como a credulidade, o dogmatismo e a negligência intelectual. As virtudes intelectuais, por sua vez, incluem traços como a autonomia intelectual, o ceticismo e a responsabilidade epistêmica. Se se tomar como parâmetro a distinção entre vícios e virtudes morais tal como abordadas por Aristóteles (*EN* II.1104a), pode-se argumentar que para cada virtude intelectual, tal como para cada virtude moral, há dois extremos que se caracterizam como viciosos, um pela falta ou deficiência, o outro pelo excesso. Trata-se da doutrina do meio-termo, uma doutrina tradicional em teoria das virtudes que pode ser encontrada em alguns dos principais

¹⁹ Christian B. Miller desenvolve em seus livros *Moral Character: An Empirical Theory* (2013a) e *Character and Moral Psychology* (2013b) uma teoria que admite a existência de traços de caráter moral mistos. Infelizmente, não tive tempo suficiente para considerar pormenorizadamente esta teoria aqui.

filósofos de diferentes culturas. Entretanto, esta doutrina não será aqui subscrita, de modo que não será parâmetro para distinguir entre virtudes e vícios.

Logo na sequência dessa discussão, porém, Aristóteles passa a considerar a relação entre virtudes e sentimentos apropriados (*EN* II.1104b). Tomando suas observações por base, pode-se arguir que a posse de virtudes *intelectuais* envolve ter os sentimentos apropriados pelas atividades *cognitivas* com as quais nos engajamos. De fato, é algumas vezes dito que a pessoa intelectualmente virtuosa sente, por exemplo, prazer em aprender, ou culpa ao reconhecer um importante erro. Baehr (2016a: 89) chama este componente de dimensão afetiva das virtudes intelectuais. Se assim for, pode-se distinguir uma virtude intelectual de um vício intelectual em função dos sentimentos envolvidos na posse ou manifestação de cada uma delas. Ou seja, enquanto atividades caracteristicamente viciosas seriam acompanhadas de sentimentos inapropriados, atividades caracteristicamente virtuosas seriam acompanhadas de sentimentos apropriados. Por exemplo, para uma pessoa intelectualmente honesta, o ato de perceber que um erro evitável foi cometido é caracteristicamente acompanhado por sentimento apropriado de culpa, enquanto para uma pessoa intelectualmente desonesta tal ato não seria acompanhado pelo sentimento de culpa. De igual modo, para uma pessoa intelectualmente curiosa, aprender um assunto de interesse é um processo prazeroso, embora o mesmo não valha para uma pessoa que não é intelectualmente curiosa.

Uma outra maneira (pouco explorada) de distinguir vícios de virtudes intelectuais é a partir dos vínculos que os primeiros estabelecem com aquilo que chamamos de vieses cognitivos. Alguns exemplos de vieses cognitivos são a tendência à conformidade social e a tendência a buscar por informações que confirmem nossas próprias crenças. Dado que parece haver uma íntima relação entre vieses cognitivos e vícios intelectuais, tais como credulidade, preguiça intelectual e dogmatismo, poderia ser especulado sobre se há uma relação de *identidade* entre pelo menos algumas delas, de tal modo que, se vieses cognitivos são disposições inatas, então pelo menos alguns vícios intelectuais também o são, enquanto que as virtudes intelectuais são, como visto anteriormente, traços *cultivados* do caráter das pessoas.

No entanto, essa distinção entre vícios e virtudes intelectuais é objetável, uma vez que ela depende da hipótese de que ao menos alguns vícios intelectuais *são* vieses cognitivos. Não se deve ignorar, porém, a possibilidade de que a relação entre vieses

cognitivos e vícios intelectuais seja *causal* ao invés de uma relação de identidade. Neste último caso, vícios intelectuais são traços cultivados de caráter tanto quanto as virtudes intelectuais, com a diferença de que seriam traços cultivados a partir de hábitos intelectuais enviesados. Sendo assim, uma condição etiológica parece ser mantida tanto para a formação de vícios quanto para a formação de virtudes. Na ausência de um método que possa identificar com precisão o tipo de relação entre vícios e vieses cognitivos, a distinção entre vícios e virtudes que tome por base esta relação deve ser suspensa.

Uma última diferença diz respeito à conotação dos termos ‘vício’ e ‘virtude’. Trata-se de uma diferença autoevidente para qualquer falante competente. Enquanto as virtudes intelectuais são traços que, por sua própria natureza, são intelectualmente louváveis (ou celebráveis), vícios intelectuais dizem respeito a traços de caráter que são censuráveis—ao menos de um ponto de vista intelectual. Chamemos esta nota característica do conceito de virtude intelectual de *celebracional*.

O componente celebracional é universalmente aceito. É preciso, porém, fazer algumas ponderações. Em primeiro lugar, como nota Zagzebski (1996: 89-90), há dois sentidos possíveis em que uma virtude é um traço de caráter celebrável (i.e., que ela é boa). Em suas palavras,

[Q]uando nós dizemos de uma virtude que ela é boa, nós podemos estar dizendo que ela torna uma pessoa boa, ou nós podemos estar dizendo que ela é boa *para* seu possuidor. No primeiro sentido de bem, uma virtude é *admirável* em seu possuidor; no último sentido, ela é *desejável*. Estes sentidos de bem não são equivalentes, tal como pode ser visto do fato de que a riqueza é um bem no último sentido, mas não no primeiro, e embora a benevolência seja boa no primeiro sentido, é ao menos aberto à discussão se ela é um bem no último sentido. (ZAGZEBSKI, 1996, pp. 89-90; tradução minha, ênfases no original)

Some-se a isso o fato de que diferentes concepções de virtude intelectual podem informar diferentes sentidos em que uma virtude é celebrável. Por exemplo, em sua monografia supracitada, Baehr defende um modelo de virtude intelectual ao qual ele dá o nome de “concepção da excelência pessoal” [*personal worth conception*], de acordo com a qual as virtudes intelectuais são aquilo que são porque contribuem à excelência intelectual pessoal de seus possuidores. Baehr deixa claro que as virtudes intelectuais são traços admiráveis *de um ponto de vista intelectual*, mas sem deixar de sê-lo também no nível da pessoa, à medida em que estes traços tornam a pessoa melhor *qua* pessoa, i.e., contribuem para que a pessoa seja uma boa pessoa (2011: passim). Concepção diferente pode ser observada na monografia de Julia Driver, *Uneasy Virtue* (2001), para quem uma virtude deve ser caracterizada em função de sua confiabilidade (no mundo atual) em produzir bens

(cf. Driver, 2001, pp. 78-83); no caso particular das virtudes intelectuais, em função de ser um traço atualmente conducente a bens epistêmicos. Neste caso, não há algo próprio a uma virtude intelectual que torne seu possuidor alguém admirável. Uma virtude intelectual é apenas um traço de caráter desejável (no mundo atual).

A questão, assim, é saber se as virtudes intelectuais são necessariamente desejáveis para aquele que as possui e se elas necessariamente tornam seu possuidor alguém admirável. Baehr parece endossar esta última proposição, mas não a primeira; Driver parece endossar a primeira, mas não a última. Os modelos de Driver e Baehr serão sondados em breve. Porém, é mister notar que não há obstáculos em aceitar que as virtudes intelectuais são celebráveis tanto porque tornam uma pessoa melhor quanto porque são boas para seu possuidor²⁰, assim como não há obstáculos em aceitar que elas são celebráveis tanto de um ponto de vista intelectual, quanto sob outros pontos de vista—por exemplo, cívico ou estético. Plausivelmente, uma pessoa que, num debate acerca de assuntos ideologicamente motivados, aborde as ideias de seus interlocutores com generosidade e justiça intelectuais, manifesta virtudes intelectuais celebráveis de um ponto de vista intelectual *e* cívico. Além disso, um tradutor literário que corriqueiramente encontra soluções inventivas e originais para suas traduções, manifestará virtudes intelectuais celebráveis de um ponto de vista intelectual *e* estético²¹.

Antes de prosseguir, convém notar que o componente celebracional, embora seja uma condição necessária para a posse de uma virtude intelectual, não parece ser uma condição informativa, pois nada informa a respeito do que todo falante competente já sabe—que as virtudes são celebráveis, e os vícios, ao menos sob certo aspecto, não. Neste sentido, ainda que *necessariamente* as virtudes sejam celebráveis, deve haver algo na natureza da virtude que explique sua valoração.

Passemos agora à análise diferencial do conceito de virtude intelectual tomado como espécie do gênero das excelências cognitivas. A Figura 1.2 abaixo resume o programa de análise diferencial a ser seguido, o qual consistirá em distinguir virtudes intelectuais de faculdades cognitivas, talentos intelectuais e habilidades intelectuais.

²⁰ Aristóteles, por exemplo, argumenta que a virtude é uma disposição de caráter que tanto torna uma pessoa boa quanto a faz desempenhar bem a sua função (*EN* II.1106a16-24), o que pode ser interpretado como satisfazendo tanto o aspecto da admirabilidade quanto o da desejabilidade notados por Zagzebski.

²¹ Estes casos apontam para a ausência de uma demarcação rígida para os diferentes domínios da vida humana. Tais domínios parecem se intersectar com certa frequência.

Figura 1.2 *Virtudes intelectuais e outras excelências cognitivas*

1.1.1.4 Virtude intelectual e faculdade cognitiva

Começemos pelo que há de distintivo nas virtudes intelectuais em relação às faculdades cognitivas. Por *faculdade cognitiva* entenda-se um poder do intelecto que engloba, no mínimo, nossas modalidades sensoriais (tato, visão, audição etc.), nossas capacidades mnemônicas que, até onde sei, podem englobar nossas capacidades para reter, alterar e evocar, e nossa capacidade para inferir²².

É importante notar, desde já, que a operação de virtudes intelectuais, bem como a posse destas, muitas vezes requer faculdades cognitivas e as práticas epistêmicas a elas atreladas. Por exemplo, não se concebe que uma pessoa se torne uma *raciocinadora* meticulosa senão pelo exercício da *razão*, tampouco uma *observadora* rigorosa senão pelo exercício da *percepção*. Além disso, observe-se que virtudes como rigor, meticulosidade ou cautela intelectuais aprimoram significativamente práticas de raciocínio e observação. Outrossim, práticas como a de memorização podem ser aprimoradas através de virtudes como atenção ou sensibilidade aos detalhes. Não bastassem todas estas observações, é ao

²² Assumirei que inferências podem ocorrer num nível *subpessoal*. Por exemplo, é plausível caracterizar o processo cognitivo de estereotipação como envolvendo inferências neste nível. Isto não necessariamente exige uma pessoa de ser censurada pelos preconceitos que porventura forme por meio de tal processo, mas pressiona-nos a discutir a medida em que é correto censurar alguém pelos seus preconceitos, uma vez que tal processo não parece estar sob controle direto de nossa vontade, tampouco parece revelar nossos compromissos morais. O Capítulo 2 aborda o tópico do preconceito.

menos plausível pensar que a realização de virtudes como criatividade requeiram, ao menos em muitas ocasiões, associações entre memórias.

Com efeito, há muitos benefícios mútuos entre faculdades e virtudes. No entanto, o assunto que ora pede atenção é saber o que há de distintivo entre elas. Em primeiro lugar, é forçoso notar uma vez mais que, enquanto a literatura trata as virtudes intelectuais como traços *cultivados* do caráter, no sentido de que a aquisição ou manutenção destas envolve o exercício repetido de ações e, portanto, habituação, digo, é forçoso notar que no que concerne às faculdades cognitivas o mesmo não ocorre. Evidentemente, as pessoas podem criar hábitos de tal modo a cultivarem competências relativas às faculdades cognitivas. Exemplos do que digo são um ornitólogo que aprende por meio do hábito a discriminar auditivamente o canto de cardeais amarelos, ou um estudante de filosofia que nota a ocorrência de falácias em discussões familiares, ou que, na ânsia de memorizar formas válidas de silogismo, usa-se de técnicas mnemônicas para tal—como “BARBARA”. Em todos estes casos, uma de nossas faculdades cognitivas é treinada. Não é o caso, porém, de que nossas faculdades cognitivas tenham sido adquiridas por meio de hábitos. Com razão, pode-se dizer que nossas faculdades são parte de nosso equipamento cognitivo ingênito.

Considerada sob o aspecto da natividade, uma faculdade cognitiva apresenta mais semelhança com capacidades como as de respirar e lactar do que com virtudes intelectuais. Retornamos, assim, à condição etiológica das virtudes intelectuais. As observações aqui feitas indicam que os hábitos intelectuais que estão na etiologia de uma virtude intelectual são hábitos envolvendo o exercício repetido de uma ou mais faculdades cognitivas, presentes em práticas como as de raciocinar, observar e memorizar.

Poderia ser arguido, ainda, que uma segunda característica distintiva das virtudes intelectuais com respeito às faculdades cognitivas é o grau de voluntariedade envolvendo a manifestação de uma e de outra. Baehr (2011: 24) argumenta que quando alguém manifesta uma virtude de caráter intelectual, o faz porque *quer*. Considere, por exemplo, a virtude da mentalidade arejada, a qual consiste (parcialmente) em uma capacidade para considerar seriamente os méritos epistêmicos de pontos de vista outros-que-p, no qual “p” é um ponto de vista *pessoal* ou *padrão*²³. Seguindo esta definição aproximativa, o ponto de Baehr é o de que, quando uma pessoa manifesta tal capacidade, ela o faz porque *quer*

²³ Para uma discussão aprofundada acerca da natureza da virtude da mentalidade arejada, veja-se Baehr (2011: 140-162) e “Open-Mindedness, Insight, and Understanding”, de Wayne D. Riggs (cf. Baehr 2016b).

considerar seriamente os méritos epistêmicos de pontos de vista outros-que-p. Neste sentido, há uma dependência na operação de uma virtude intelectual no que diz respeito a agência ou vontade humana, algo que não parece ser o caso na execução de ao menos algumas faculdades cognitivas, tais como a percepção visual. Afinal, se uma pessoa olha para o seu lado direito e vê que sua janela está entreaberta, vê-la de tal modo não depende de sua vontade, ainda que se possa atribuir voluntariedade aos movimentos feitos com o seu corpo com vistas a explorar visualmente o ambiente.

Além do mais, como já se observou, é comum conceber pessoas intelectualmente virtuosas como responsáveis, senão pela *origem*, ao menos pela *manutenção* de seus traços de caráter, e é plausível pensar que esta responsabilidade acarreta algum grau de voluntariedade. Como já observado anteriormente, Baehr (2011: 22-23) considera este ponto em uma nota de rodapé, no qual ele dá a entender que há uma relação íntima entre isso a que chamei de condição etiológica e o componente agencial ora em consideração. De acordo com ele, a manutenção de virtudes intelectuais é substantivamente atribuível ao agente possuidor destas virtudes, de tal modo que é natural responsabilizá-lo por esta manutenção. Em Borba (2016: 40) foi proposto que uma pessoa intelectualmente virtuosa fosse concebida como alguém responsável tanto pela estabilidade quanto pelo aprimoramento de sua condição intelectual. Ocorre, porém, que por razões já apresentadas, atribuir responsabilidade aos indivíduos por seus traços de caráter nem sempre parece adequado—há casos em que os indivíduos adquirem traços de caráter e os mantêm por razões que estão fora do controle individual. Neste sentido, convém certa suspeita à condição agencial enquanto nota característica das virtudes intelectuais.

Retomemos agora uma outra nota característica das virtudes intelectuais, nomeadamente, a de que as virtudes intelectuais parecem fazer de uma pessoa uma pessoa mais admirável. Parece plausível pensar que ao menos certas virtudes intelectuais—digamos, honestidade intelectual—contribuem para que uma pessoa seja uma pessoa melhor. Dei a este componente o nome de “celebracional”. Baehr (2011: 23) também chama a atenção para esta característica. Notou-se, porém, que embora esta possa ser uma condição necessária para a posse de uma virtude intelectual, ela não parece informativa, de modo que outra condição necessária deve poder explicar esta característica. No caso do modelo de Baehr, que será visto adiante, a condição motivacional das virtudes parece prestar este serviço. É notável, porém, a ausência de referência ao componente motivacional das virtudes intelectuais na análise diferencial que Baehr oferece tanto no que

diz respeito ao que distingue virtudes intelectuais de faculdades cognitivas quanto no que diz respeito ao que distingue virtudes intelectuais de talentos intelectuais, precisamente por ser este o componente que subjaz à concepção da excelência pessoal que ele endossa em sua monografia.

Ao contrário de pelo menos algumas virtudes intelectuais, as faculdades cognitivas não parecem contribuir de maneira tão direta para o valor de uma pessoa *qua* pessoa. Por exemplo, é absurdo pensar que surdos ou cegos sejam pessoas ruins em função de sua surdez ou cegueira, assim como é absurdo pensar o mesmo a respeito do míope em função de sua miopia. Uma hipótese considerável é a de que o grau de voluntariedade na etiologia destas deficiências explica por que uma pessoa é censurável quando falta com honestidade intelectual, mas não o é por deficiências como a miopia. Neste caso, é porque os fatores que contribuem para que uma pessoa seja míope, cega ou surda são comumente alheios à vontade, enquanto os vícios intelectuais são censuráveis precisamente porque, supostamente, estão sob o controle da vontade de cada indivíduo²⁴. Mas a força desta hipótese poderia ser colocada em questão a partir dos argumentos oferecidos por Battaly, apresentados anteriormente.

O fato de a pessoa intelectualmente desonesta ser censurada por sua condição e aquela que é míope não ser censurada por sua condição admite uma segunda explicação: por um lado, vícios e virtudes intelectuais são propriedades de nível pessoal, por outro lado, miopia é uma propriedade de nível subpessoal. Em outras palavras, enquanto vícios e virtudes revelam aquilo com o que uma pessoa se preocupa e o tipo de pessoa que ela é, e por isso mesmo são objetos apropriados de censura ou elogio, a miopia não revela o tipo de pessoa que alguém é²⁵.

²⁴ Sabendo-se que a miopia é uma deficiência de etiologia multifatorial, o ponto pode ser assim apresentado: mesmo tendo múltiplas causas, a vontade do míope não está entre os múltiplos fatores relevantes para explicar a miopia daquele que é míope, diferentemente da desonestidade intelectual daquele que é intelectualmente desonesto.

²⁵ Antes de prosseguir, convém observar que as faculdades cognitivas nem sempre são excelências cognitivas. Pode-se muito bem raciocinar mal, enxergar mal ou ter péssima memória. Neste sentido, as faculdades cognitivas relevantes para a presente análise diferencial são, mais precisamente, a boa percepção, o bom raciocínio e a boa memória. Agradeço à Gisele Secco por ter chamado minha atenção para isto na qualificação desta tese.

1.1.1.5 Virtude intelectual e talento intelectual

Com respeito aos talentos intelectuais, é forçoso notar que as virtudes intelectuais se distinguem destes pelos mesmos componentes que distinguem virtudes de faculdades²⁶. Não à toa, a análise diferencial de Baehr no que tange virtudes e talentos, sendo posterior à sua análise do que há de distintivo entre virtudes e faculdades, acaba por ocupar pouco espaço em sua monografia, e Zagzebski (1996: 102), aparentemente ciente deste paralelo, acaba por considerar talentos e faculdades como casos particulares do que ela chama de “capacidades naturais”.

Entretanto, é importante notar que, embora Baehr e Zagzebski aproximem os talentos intelectuais com o que se costuma chamar por *inteligência*—Zagzebski fala de “inteligência nativa” (1996: 102)—, psicólogos como David Perkins (cf. Perkins *et al.*, 2000, pp. 271-272) propõem como plausível explicar a natureza da inteligência—ao menos da inteligência *in natura*, em oposição ao desempenho inteligente em condições experimentais—a partir de disposições intelectuais que, senão idênticas, pelo menos guardam grande semelhança com as virtudes intelectuais, de modo que a aproximação entre inteligência e talentos poderia ser contestada.

De todo modo, seguindo Baehr (2011: 25), tomemos como casos particulares de talentos intelectuais algo muito aproximado daquilo a que se dá o nome de “inteligência”, a saber, capacidades com que alguém pode ser naturalmente dotado podendo envolver a facilidade para com o reconhecimento de padrões, resolução de problemas, pensamento tridimensional, formas de pensamento abstrato, manipulação e uso da linguagem, dentre outros dotes com que algumas pessoas podem vir ao mundo naturalmente equipadas.

Assim, em resumo, o que distingue uma virtude intelectual de um talento intelectual são as mesmas já elencadas na discussão anterior. Em resumo, enquanto as virtudes intelectuais são caracterizadas por envolverem, na sua etiologia, hábitos intelectuais, talentos intelectuais são (ou ao menos podem ser) nativos—i.e., parte de nosso equipamento cognitivo ingênito; também estes não dependem da vontade dos indivíduos para se manifestarem da mesma forma como ao menos algumas virtudes—talvez em ao menos algum estágio de desenvolvimento—parecem depender; por fim, do fato de uma pessoa ser

²⁶ Cabe a pergunta: o que, então, distingue um talento intelectual de uma faculdade cognitiva? Como a preocupação do presente trabalho é deslindar o conceito de virtude intelectual, deixarei em aberto esta questão, embora eu tenha a esperança de que os exemplos oferecidos para um e para outro por si só destaquem algumas diferenças.

naturalmente dotada de talentos matemáticos, literários ou musicais não se segue qualquer informação a respeito de suas qualidades louváveis ou censuráveis enquanto pessoa.

1.1.1.6 Virtude intelectual e habilidade intelectual

Chegamos agora à última etapa do programa de análise diferencial aqui delineado, o qual consiste em analisar o que há de distintivo nas virtudes intelectuais em relação às habilidades intelectuais. Tal análise foi oferecida tanto por Zagzebski (1996: 106-116) quanto por Baehr (2011: 29-32), de modo que ambas as análises serão retomadas no percurso. Antes, porém, abordemos a tese da filósofa Julia Annas (2003, 2011), de acordo com a qual virtudes são uma espécie de habilidade²⁷.

Em “The Structure of Virtue” (2003), Annas declara que virtudes são uma espécie de habilidade (2003: 17). Ela menciona, porém, algumas razões para distinguir virtudes de habilidades. Com base em Aristóteles, Annas declara que as habilidades envolvem uma mera capacidade, podem ser esquecidas e são menos precisas do que as virtudes (2003: 17). Apesar disso, ela insiste que as habilidades possuem uma estrutura intelectual, a qual inclui três características: em primeiro lugar, uma habilidade ou especialidade é ensinável; em segundo lugar, o especialista é alguém que possui um entendimento global acerca do assunto que domina; e em terceiro lugar, um especialista é capaz de articular seu entendimento acerca do assunto que domina. Deste modo, ela argumenta, as virtudes são um tipo de habilidade porque, segundo ela, compartilham da mesma estrutura intelectual das habilidades (2003: 18).

Em sua concepção, tanto uma virtude quanto uma habilidade prática requerem uma perspectiva refletida acerca da atividade característica das mesmas. Assim, do mesmo modo como Sócrates questionava os sofistas acerca da natureza das virtudes que eles pretendiam ensinar, a fim de saber se eles realmente eram especialistas nas virtudes em questão, Annas defende que o ensino de uma virtude tanto quanto o de uma habilidade prática requer um entendimento global e articulado acerca do que elas são.

Em *Intelligent Virtue* (2011), Annas argumenta que, embora a posse de uma virtude envolva habituação, isto não significa que a posse de uma virtude envolva uma habituação *irrefletida*, tais como hábitos de rotina. Ela toma como exemplo de um hábito que se torna rotina o ato de dirigir seu carro todos os dias até a universidade onde ela trabalha, e

²⁷ É mister esclarecer desde já que o foco dos trabalhos de Annas são as virtudes morais, ao invés de virtudes intelectuais. Não obstante, seus argumentos podem ser adaptados também ao caso destas últimas.

estacioná-lo no mesmo lugar. Como evocado por ela, nos primeiros dias foi preciso pensar com atenção acerca da melhor maneira de fazer isso-e-aquilo—de como evitar o tráfego sem ir muito longe da rota mais direta, modificando a rota em diferentes momentos do dia etc. Gradualmente ela foi se habituando à rotina até não precisar mais pensar atentamente naquilo que estava fazendo.

De acordo com ela, porém, o domínio de uma habilidade prática (tanto quanto a aquisição de uma virtude) não envolve hábitos da mesma natureza descrita acima. Considere, por exemplo, uma aluna de piano de nível inicial que está aprendendo a Invenção nº 4 em Ré menor, de J. S. Bach. Para que a aluna progrida, é preciso fazer inúmeras correções técnicas (trinados, ritmo, ligação entre as notas etc.). Conforme o tempo avança, com esforço e atenção, a pianista amadora habitua-se às correções técnicas para, então, passar à interpretação da peça (entendimento da estrutura polifônica, contraste entre as frases com mudanças sutis de dinâmica etc.). Segundo Annas (2011: 13-14), é incorreto pensar na técnica como habilidade meramente motora, “sem vida mental” [*mindless*]. Seu ponto não é o de que a pianista estará ciente a todo momento da técnica correta para executar cada passagem da peça, mas, sim, de que a maneira como a pianista executa a peça revela seus pensamentos acerca da mesma. Nas palavras dela, “[A] maneira como ela toca exhibe não apenas o aumento de domínio técnico, mas o aumento de inteligência—melhores maneiras de lidar com as transições entre o forte e o piano, interpretações mais sutis da música etc.” (ANNAS, 2011, p. 14; tradução minha).

O mesmo se aplicaria, de acordo com a filósofa, às virtudes. Segundo ela,

Pelo fato de uma virtude ser uma disposição, requer-se tempo, experiência e habituação para desenvolvê-la, porém o resultado não é uma rotina, mas, ao invés disso, o tipo de domínio prático ativamente e inteligentemente engajado que encontramos em especialistas (...) tais como pianistas e atletas. (ANNAS, 2011, p. 14; tradução minha)

Um ponto central na argumentação de Annas é o de que as aquisições de uma virtude tanto quanto de uma habilidade são similares na medida em que elas comungam duas coisas, a saber, a necessidade por aprender e a direção [*drive*] à aspiração (2011: 16). Tanto as virtudes como as habilidades só podem ser aprendidas por meio da prática e aquilo que se aprende por meio da prática, aprende-se *fazendo*—uma pessoa torna-se construtora *construindo*; pianista *tocando piano*; corajosa *agindo corajosamente*; honesta *agindo honestamente* etc. Assim, Annas descreve o processo de aprendizado de virtudes e habilidades como envolvendo, num primeiro momento, uma relação que requer um professor—que serve de modelo—e um aprendiz—que imita o modelo—; num segundo

momento, o aprendiz deixa de apenas seguir e imitar o modelo, mas passa a ter um *entendimento* acerca do propósito de fazer as coisas assim-e-assim, e não de outro jeito; num terceiro momento, o aprendiz passa a fazer as coisas *por si mesmo*, momento no qual ele adquire certa independência, pois passa a se exercitar por conta própria; e, por fim, *aspirando o aperfeiçoamento*, ele passa a gradualmente melhorar suas práticas. Os aprendizes que não conseguem alcançar esta etapa, argumenta Annas, não estão aprendendo—e, com efeito, frequentemente desapontam os seus professores. Nas palavras dela,

Os professores desapontados notarão em seus testes que eles [os aprendizes] simplesmente repetem aquilo que lhes foi ensinado, nada tendo eles aprendido; no que concerne às habilidades físicas, eles nunca avançam para o próximo nível. Onde a aspiração para o aperfeiçoamento falha, nós caímos numa mera rotina e na mera repetição. (ANNAS, 2011, p. 18; tradução minha)

Annas reconhece que o quadro apresentado por ela é idealizado em alguns aspectos, uma vez que nem sempre especialistas estão cientes de estarem usando suas habilidades adquiridas com vistas a uma performance mais inteligente. Ela argumenta, porém, que isto é uma falha nas habilidades em questão, na medida em que quando “habilidades práticas se tornam rotinas elas ossificam e decaem”. Deste modo, “uma atividade habituada ... requer monitoramento constante para o seu aprimoramento” (ANNAS, 2011, p. 14; tradução minha).

Ao propor o monitoramento como necessário ao aprendizado de virtudes, Annas compromete-se com a ideia de que uma perspectiva ou entendimento a respeito dos nossos próprios traços de caráter é uma exigência de pessoas intelectualmente virtuosas. Entretanto, como já observado anteriormente, ainda que essa exigência possa ser razoável para pessoas com um nível alto de maturidade intelectual, ela pressupõe já a posse de certas virtudes intelectuais, tais como autoescrutínio e honestidade intelectual—do contrário, é bastante provável que uma pessoa tenha uma perspectiva distorcida a respeito de si mesma, o que não condiz com um nível elevado de maturidade intelectual.

Convém observar, no entanto, que apesar disso, é bastante plausível esperar de pessoas de maior nível de maturidade intelectual um monitoramento constante a respeito de sua própria condição intelectual a fim de aprimorar-se constantemente. Isto, no entanto, não parece ser *necessariamente* requerido para pessoas extremamente habilidosas, o que levanta suspeita a respeito da estrutura intelectual compartilhada entre virtudes e habilidades, tal como propõe Annas.

Considere duas abordagens gerais da técnica pianística: a empírica e a analítica. Enquanto a abordagem analítica não prescinde de um conhecimento antecipado de fisiologia, anatomia, mecânica e acústica, a abordagem empírica toma esses conhecimentos como algo a ser aprendido com o desenvolvimento musical e a experiência individual, dando primazia ao aprendizado técnico a partir da experiência prática e intuitiva (cf. Richerme, 2019, pp. 12-13). Neste sentido, pianistas que estudam técnica pianística a partir de uma abordagem analítica constantemente monitoram suas habilidades, a fim de aprimorá-las, enquanto pianistas que estudam técnica pianística a partir de uma abordagem empírica não o fazem desta maneira.

Como exemplos de pianistas que se desenvolveram a partir de uma abordagem fundamentalmente empírica, Reginald Gerig cita, dentre outros, Liszt, Schnabel e Horowitz (Gerig, 1974, p. 4 apud Richerme, 2019, p. 12), aos quais não cabe suspeita quanto ao nível de excelência de suas habilidades. Richerme cita a descrição que a pianista Amy Fay fez de suas lembranças das aulas que tivera com Liszt. Cito:

Você não se lembra quando eu disse que Liszt tinha uma inexplicável leveza, ligeireza e fluência na execução? ... quando Liszt tocava escalas ou passagens, seus dedos pareciam sempre manter contato com as teclas, em posição de certa forma inclinada, executando as passagens rápidas quase sem nenhum movimento perceptível. (...) Como Liszt é um grande experimentalista, ele provavelmente faz todas essas coisas *por instinto, sem racionalizá-las*, e é por isso que o toque de ninguém mais soa como o dele. Alguns de seus alunos tinham uma técnica deslumbrante, mas eu quebrava a cabeça para tentar descobrir por que, não importa com que perfeição os outros tocavam, do momento em que Liszt sentava ao piano e tocava a mesma coisa, o toque anterior parecia rudimentar em comparação. (FAY, 1880, p. 291 apud RICHERME, 2019, pp. 21-22; ênfases minhas)

Fica claro que o monitoramento constante no aprendizado de habilidades, que Annas declara como necessária para que uma habilidade não ossifique e decaia, parece dispensável no que concerne ao aprendizado de habilidades—senão sempre, pelo menos para pessoas dotadas de grande talento natural. Feita esta digressão, passemos, enfim, à análise diferencial entre virtudes e habilidades intelectuais.

Em *Virtues of the Mind* (1996: 114), Zagzebski se ocupa com uma listagem de virtudes intelectuais e habilidades técnicas. Dentre as habilidades que ela considera, listam-se as habilidades verbais—que envolvem habilidades para fala e escrita—, as de acuidade perceptual—que ela relaciona com o ofício típico de detetives e jornalistas—, bem como as habilidades de raciocínio lógico, explanatório, quantitativo e espacial, além das habilidades mecânicas.

Comparando ambas as listas, ela nota que há níveis de aproximação maior e menor entre virtudes e habilidades intelectuais. Por exemplo, Zagzebski declara que “habilidades de acuidade perceptual (...) provavelmente estão conectadas com a virtude da sensibilidade aos detalhes e com o cuidado e a meticulosidade intelectuais.” (Zagzebski, 1996, pp. 114-115). Na sequência, porém, ela distingue as virtudes de habilidades intelectuais com base na ideia de que as virtudes possuem, ao menos tipicamente, uma aplicação mais ampla que as habilidades. De acordo com Zagzebski, as habilidades tendem a ser mais específicas ao assunto, contexto e função. Assim, para ela, enquanto as habilidades estão vinculadas a atividades específicas, as virtudes, ao contrário, não possuem qualquer vínculo essencial com atividades específicas. Ela argumenta ainda que essa característica das habilidades faz com que elas sejam mais fáceis de serem ensinadas do que as virtudes, embora ela esclareça que isto por si só não revela que as virtudes não possam ser ensinadas (1996: 115).

Este componente para o qual Zagzebski chama a atenção poderia ser nomeado de componente de generalidade tópico-contexto-funcional. Robert Roberts e Jay Wood (2007: 59), embora reconheçam que algumas virtudes envolvem habilidades, recorrem ao mesmo componente para distinguir uma virtude de uma habilidade. Este componente revela, na verdade, uma concepção tradicional acerca das virtudes, de acordo com a qual as virtudes são disposições *globais*, para usar um termo cunhado por John Doris (2002), isto é, disposições aplicáveis de maneira *genérica* ao invés de maneira *especializada*. Christopher Lepock, em seu artigo “Unifying the Intellectual Virtues” (2011), propõe que as virtudes intelectuais caracterológicas—por ele classificadas como “virtudes de alto nível”—sejam entendidas como disposições regulatórias da investigação e da deliberação caracterizadas por aquilo que ele chama de “robustez” (2011: 111). Esta, por sua vez, poderia ser analisada em dois fatores distintos, a saber, poder e portabilidade (2011: 116). De acordo com Lepock, o *poder* de uma disposição regulatória—i.e., uma virtude de “alto nível”—consiste em ela ser aplicável a uma ampla extensão de faculdades, tipos de investigação etc., enquanto a *portabilidade* de uma disposição regulatória consiste em ela ser aplicável a uma ampla extensão de situações (2011: 119).

Ocorre, porém, que existem evidências de que nossos traços de caráter não costumam possuir um poder e uma portabilidade robusta ou global como as caracterizações de Zagzebski e Lepock sugerem—o próprio Lepock (2011: 125) reconhece os desafios à robustez dos traços de caráter intelectual. Deste modo, uma caracterização das virtudes

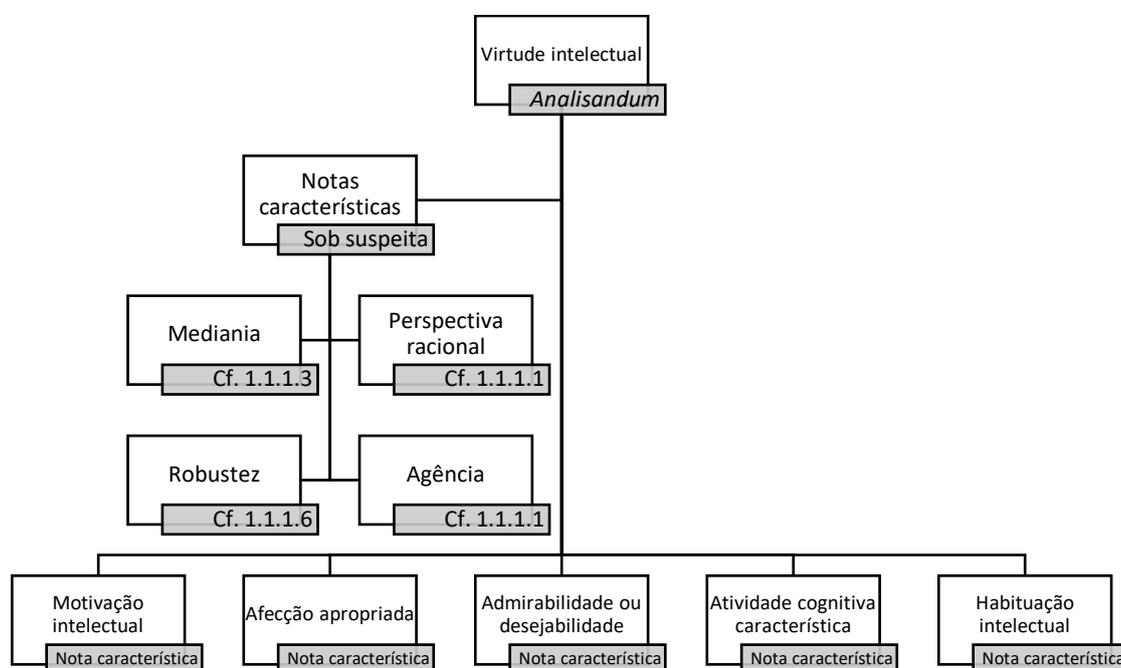
intelectuais caracterológicas que apele para tal robustez é bastante questionável de um ponto de vista empírico. Retomaremos este ponto adiante.

Baehr, por sua vez, distingue virtudes de habilidades intelectuais chamando a atenção para dois componentes de uma virtude intelectual, a saber, o componente que chamamos de celebracional—ou melhor, um dos sentidos em que o componente celebracional pode ser descrito—e o componente motivacional. Para Baehr, novamente, as virtudes são excelências cognitivas que tornam o seu possuidor uma pessoa louvável, o mesmo não ocorrendo com as habilidades intelectuais. Ademais, as virtudes são excelências cognitivas que envolvem uma motivação caracteristicamente intelectual, pois a pessoa intelectualmente virtuosa exercita suas virtudes na ânsia de alcançar a verdade, o conhecimento ou quaisquer outros bens epistêmicos. No caso das habilidades intelectuais, é plenamente concebível que uma pessoa manifeste suas habilidades sem qualquer desejo, vontade ou amor direcionados a bens epistêmicos.

1.1.1.7 Sumário da análise diferencial

A Figura 1.3 abaixo resume os resultados aqui obtidos via análise diferencial.

Figura 1.3 *Catálogo de notas características do conceito ‘virtude intelectual’*



O resultado deste programa de análise diferencial pode ser resumido tal como se segue: foram discriminadas cinco notas características do conceito de virtude intelectual, com base no qual avaliaremos quão bem os modelos teóricos de virtude intelectual podem

deslindá-las. Ficou dito que virtudes intelectuais (a) envolvem uma motivação distintivamente intelectual; (b) são traços de caráter cultivados por meio de hábitos intelectuais; (c) têm por atividades características atividades distintivamente cognitivas; (d) são caracteristicamente acompanhadas de sentimentos apropriados; e (e) são traços celebráveis do caráter de pessoas, seja porque são traços de caráter desejáveis para seu possuidor, seja porque são alvos apropriados de admiração por parte de outras pessoas.

Notas características como ter uma *apreciação racional* dos próprios traços de caráter, ser *responsável* pela operação ou posse dos mesmos, *mediania* entre o excesso e a deficiência e ter poder e portabilidade *global* (ou robusta) foram preliminarmente colocadas sob suspeita ao longo do programa de análise diferencial—por razões que não convém repetir (cf. referências na Figura 1.3 acima)—, de modo que não figurarão como desiderata teóricos dos modelos que ora passamos a avaliar.

1.1.2 Modelos teóricos de virtudes intelectuais caracterológicas

Antes de revisar a literatura a respeito da natureza das virtudes intelectuais, é mister explicitar alguns desiderata teóricos que se deve ter em vista ao avaliar tais modelos. Convém, assim, olhar para como alguns dos principais teóricos das virtudes intelectuais caracterológicas encaram os desiderata teóricos que eles precisam satisfazer.

Zagzebski (1996) oferece uma lista de características que, de acordo com ela, devem ser satisfeitos por todo e qualquer tratamento teórico das virtudes. Nas palavras dela,

Virtude é uma excelência; virtude é um traço profundo de uma pessoa; essas qualidades que têm aparecido no maior número de listas das virtudes em diferentes lugares e em diferentes momentos na história são, de fato, virtudes. Essas qualidades provavelmente incluiriam traços como sabedoria, coragem, benevolência, justiça, honestidade, lealdade, integridade e generosidade. Algumas virtudes são intelectuais, outras são morais, e talvez algumas não sejam nem intelectuais, nem morais. ... Finalmente, o tratamento de uma virtude deve buscar por um elevado grau de relevância teórica combinado com utilidade prática. (ZAGZEBSKI, 1996, p. 89; tradução minha)

Como fica claro na citação acima, um bom modelo teórico de virtude (em geral) deve reconhecer a virtude como uma excelência e como um traço de caráter da pessoa²⁸; deve, também, reconhecer os exemplares prototípicos de virtudes que são

²⁸ Não é totalmente claro se por ‘traço *profundo* de uma pessoa’ Zagzebski está se comprometendo com a visão de acordo com a qual a virtude é um traço de poder e portabilidade globais, ou se se trata apenas de reconhecer que as virtudes são traços do caráter de uma pessoa. Se, ao invés desta última, a interpretação favorecida for aquela primeira, então trata-se de uma visão empiricamente questionável como já foi observado e como será tratado com mais detalhes mais adiante.

transculturalmente compartilhados como virtudes genuínas; por fim, deve combinar relevância teórica com utilidade prática.

Baehr (2011), de maneira mais comedida, propõe apenas dois desiderata teóricos, deixando claro que não é sua intenção oferecer uma lista exaustiva dos mesmos. Nas palavras dele,

Embora eu não possa oferecer uma resposta exaustiva a esta questão aqui, eu proponho os dois desiderata teóricos a seguir. Em primeiro lugar, qualquer tratamento plausível acerca da natureza de uma virtude intelectual deve selecionar uma *excelência* intelectual distinta e unívoca (ao invés de, digamos, uma mera parte ou aspecto de uma tal excelência ou um traço discreto e unívoco que não é necessariamente uma excelência ou intelectualmente excelente). Em segundo lugar, ele deve adaptar-se com e acomodar uma extensão substancial dos traços que nós intuitivamente reconhecemos como virtudes de caráter intelectual. Isto é, dado o tratamento em questão, deverá ser plausível reconhecer uma extensão substancial destes traços como excelências do tipo relevante. (BAEHR, 2011, p. 90; tradução minha, ênfase no original)

Muito do que estes dois autores declaram a respeito do assunto é aqui compartilhado. Destaque-se ainda duas coisas. Em primeiro lugar, é preciso notar que enquanto Zagzebski fala das virtudes em geral, Baehr está falando das virtudes intelectuais em particular.

Em segundo lugar, convém destacar um conjunto de valores teóricos (e práticos) amplamente assumidos para avaliar modelos teóricos concorrentes, a saber, poder explicativo, poder preditivo, plausibilidade, coerência, simplicidade e utilidade. É de comum acordo que modelos teóricos devem ser capazes de explicar de maneira parcimoniosa os fenômenos que pretendem explicar, bem como devem oferecer explicações plausíveis para os fenômenos aos quais são endereçados. Além de poder explicativo, simplicidade e plausibilidade, bons modelos teóricos têm poder preditivo, são coerentes com o corpo de conhecimentos de que a humanidade dispõe—neste caso, com aquilo que se sabe acerca dos traços de caráter intelectual—e, quando for o caso, são úteis, tal como exigido por Zagzebski no excerto supracitado. Não bastasse tudo isso, convém a um modelo teórico acerca das virtudes intelectuais oferecer ferramentas promissoras tanto para individuá-las como para classificá-las.

Dito tudo isso, proponho que os modelos teóricos de virtude intelectual devem ser avaliados de acordo com, ou satisfazer, os seguintes desiderata teóricos:

- D1. Elucidar as notas características do conceito de virtude intelectual (cf. catálogo da Figura 1.3);

- D2. Prever um conjunto de características de pessoas intelectualmente virtuosas e explicar parcimoniosamente o conjunto de características previstas, discernindo as características que são discerníveis;
- D3. Ser coerente com, e explicar de maneira plausível, o conhecimento e as evidências empíricas acumuladas a respeito do caráter intelectual e as referências transculturalmente compartilhadas de exemplares prototípicos de virtudes intelectuais;
- D4. Descrever as etapas de individuação de virtudes intelectuais;
- D5. Oferecer ferramentas para a classificação das virtudes intelectuais;
- D6. Auxiliar os empreendimentos da prática e da teoria educacional.

Os modelos teóricos apreciados na sequência serão avaliados em termos do quão bem eles satisfazem os desiderata teóricos acima, excetuando-se D6, o qual será aplicado tão somente ao modelo endossado neste trabalho, tendo em vista que nem todo modelo teórico de virtude intelectual é desenvolvido almejando auxiliar o campo da educação. Convém, também, antecipar que os modelos apreciados na sequência têm muitos méritos e, com uma ou outra exceção, envolvem diferenças comparativas muito sutis. São essas sutilezas que, de um modo geral, orientam parte das críticas aqui apresentadas.

Dito isso, passemos então a uma revisão da literatura no que concerne aos modelos teóricos que buscam explicar o que são as virtudes intelectuais caracterológicas. Na literatura disponível até o momento, é possível discriminar quatro categorias de modelos teóricos de virtude intelectual, a saber, os modelos monádicos (Driver 2001; Baehr 2011), diádicos (Zagzebski 1996), triádicos (Perkins *et al.* 2000) e tetrádicos (Ritchhart 2002; Baehr 2016)²⁹. Antes de mais nada, convém observar que os modelos triádico de Perkins *et al.* e tetrádico de Ritchhart são, a bem da verdade, uma adaptação, conveniente ao propósito deste trabalho, de dois modelos teóricos que visam explicar a natureza do que estes psicólogos têm chamado de “disposições de pensamento”, cujos exemplares (mentalidade arejada, generosidade intelectual, curiosidade intelectual, ceticismo etc.) são também exemplares de virtudes intelectuais, de modo que não é absurdo adaptá-los para os fins da presente pesquisa. Mais a este respeito será observado adiante.

²⁹ A classificação aqui proposta é arbitrária, ou pelo menos incompleta, pois leva em consideração tão somente o número de componentes que cada modelo teórico atribui às virtudes intelectuais com a finalidade de compreendê-las.

1.1.2.1 Modelos monádicos de virtude intelectual

Os modelos monádicos de virtude são modelos que pretendem explicar o que são virtudes a partir de um único componente. É possível encontrar na literatura contemporânea pelo menos dois exemplares dessa classe de modelos, a saber, o modelo consequencialista de Julia Driver (2001), que busca definir uma virtude a partir de um *componente de sucesso*, e a concepção da excelência pessoal de Jason Baehr (2011), que busca definir uma virtude intelectual a partir de um *componente motivacional*. Iniciemos pelo modelo de Driver.

Antes, algumas observações preliminares. Não é claro em que medida o modelo consequencialista de Driver, inicialmente desenvolvido para as virtudes morais, pode ser generalizado para as virtudes intelectuais, uma vez que (1) Driver rejeita uma unidade entre as virtudes, de modo que o que se aplica às virtudes morais não necessariamente precisa se aplicar de igual modo às demais classes de virtudes, tais como as intelectuais e as virtudes que ela nomeia de ‘prudenciais’; e (2) a principal motivação para o seu modelo consequencialista é a classe de virtudes que ela chama de virtudes de *ignorância*, a qual não engloba as virtudes intelectuais. Desconsideraremos essas possíveis limitações na sequência, principalmente pelo fato de ela realmente sugerir e efetivamente abordar virtudes intelectuais a partir de um componente de sucesso e rejeitar o componente motivacional que será aprofundado na sequência, promovendo um tratamento teórico isomórfico para as virtudes intelectuais (cf. Baehr, 2011, p. 123).

No modelo apresentado por Julia Driver em *Uneasy Virtue* (2001), a filósofa pretende lidar com uma classe de virtudes morais que ela entende que dispensam qualquer requerimento intelectual ou cognitivo. A esta classe ela dá o nome de virtudes de ignorância. Para entender a razão pela qual estas virtudes, embora dispensem qualquer componente intelectual ou cognitivo, ainda assim são virtudes, Driver desenvolve um modelo consequencialista, com base no qual ela argumenta que uma virtude é definida não tanto pelos estados internos do agente que as possui, mas pela referência ao ambiente no qual o agente está inserido (cf. Driver, 2001, xvii). O componente essencial no modelo de Driver é um componente de sucesso, e embora o foco de Driver sejam as virtudes morais, nas poucas passagens em que ela aborda as virtudes intelectuais (cf. DRIVER, 2001, pp. 78-83 e p. 102) ela defende que o mesmo componente se aplicaria às virtudes intelectuais caracterológicas.

Neste modelo, uma virtude intelectual é definida por suas consequências positivas; em particular, a de produzir mais crenças verdadeiras do que falsas. No entanto, Driver parece sugerir algo mais do que isso quando, ao final de sua monografia, oferece algumas breves palavras a respeito das virtudes intelectuais. Nas palavras dela, “[V]irtudes intelectuais (...) são traços que nos habilitam a realizar nossas capacidades para desenvolvimento intelectual e a obtenção de crença verdadeira” (DRIVER, 2011, p. 102). Note-se, portanto, que na visão de Driver, virtudes intelectuais não apenas habilitam a obtenção de crenças verdadeiras, como também o potencial das pessoas no que concerne o seu desenvolvimento intelectual. Isto parece estar em concordância com o que foi dito logo no início deste capítulo sobre virtudes intelectuais serem constitutivas do processo de maturação intelectual.

O modelo consequencialista de Driver explica muito bem um dos sentidos em que as virtudes intelectuais são celebráveis, a saber, o sentido no qual elas são *desejáveis*. Isso porque o modelo consequencialista de Driver propõe que as virtudes intelectuais possuem consequências bastante benéficas para o seu possuidor (crenças verdadeiras e aprimoramento intelectual). Além disso, o modelo de Driver tem o mérito de ser um modelo parcimonioso, pois, caso correto, é capaz de explicar a natureza das virtudes intelectuais a partir de um único componente—o componente de sucesso.

Ocorre, no entanto, que a parcimônia só deve ser elogiada quando a explicação parcimoniosa é capaz de explicar tantos fenômenos quanto—ou mais fenômenos—que explicações alternativas. No caso do modelo consequencialista de Driver, ele é capaz de explicar o porquê de as virtudes intelectuais serem *desejáveis*, mas dificilmente explica o porquê de elas serem também *admiráveis*. Uma saída alternativa seria negar que as virtudes intelectuais são admiráveis. Esta opção, porém, parece pouco plausível diante da apreciação que naturalmente brota quando uma pessoa considera virtudes como honestidade, metodicidade, coragem, autonomia, imparcialidade etc. Tais virtudes parecem admiráveis de um ponto de vista intelectual e parecem revelar algo sobre a identidade de uma pessoa, isto é, sobre aquilo que é objeto de zelo e preocupação por parte de uma pessoa.

O modelo consequencialista de Driver também é incapaz de explicar os sentimentos apropriados que acompanham as atividades virtuosas, pois a produção de um número maior de crenças verdadeiras parece insuficiente para provocar qualquer sentimento. Talvez o aprimoramento intelectual possa explicar tais sentimentos, embora seja duvidoso figurar

como a única explicação plausível ao componente afetivo das virtudes intelectuais. Uma saída alternativa, é claro, seria negar que a posse de virtudes intelectuais deve vir acompanhada de afetos apropriados. Entretanto, antecipando um tópico que será tratado com um pouco mais de detalhes no Capítulo 3, convém observar que a formação de certas virtudes intelectuais no caráter de uma pessoa muitas vezes inclui a formação de certas disposições afetivas—certas responsabilidades emocionais caracterizam certas virtudes intelectuais. Deste modo, é bastante improvável que ao menos algumas atividades intelectualmente virtuosas não venham acompanhadas de afetos apropriados.

Passemos agora à consideração do modelo de Baehr. O modelo monádico endossado por Jason Baehr em *The Inquiring Mind* (2011) pretende explicar a natureza das virtudes intelectuais como consistindo naquilo que explica por que uma virtude intelectual torna seu possuidor uma pessoa melhor *qua* pessoa. Observou-se anteriormente que, embora uma virtude intelectual seja *necessariamente* um traço de caráter celebrável de uma pessoa, não há nada de *informativo* nesta constatação e que, portanto, um modelo teórico de virtude intelectual bem-sucedido deveria pelo menos explicar por que as virtudes são louváveis—e, por extensão, os vícios censuráveis. Baehr deixa claro, ainda, que embora possa haver intersecções com o âmbito *moral*, as virtudes intelectuais contribuem para com o louvor na faceta *intelectual* de nossas vidas. Como ele declara em determinado momento,

Considere alguém com um profundo e duradouro desejo pelo conhecimento e entendimento, alguém que valoriza estes bens dentre os maiores bens da vida, e que, como resultado deste desejo, quer regularmente escutar “o outro lado” de maneira justa e honesta, perseverar em sua busca pela verdade, considerar contraevidências às suas crenças de uma maneira aberta e paciente, frear a si mesmo de caricaturar e distorcer as posições que rejeita, e por aí adiante. Tal pessoa claramente é admirável, e admirável de uma maneira que é relevante à sua excelência ou valor enquanto pessoa. Intuitivamente, ela é uma pessoa melhor com base nas qualidades notadas acima. Ao mesmo tempo, no entanto, ela não é necessariamente uma pessoa *moralmente* melhor; ao invés disso, ela é melhor de uma maneira que é ao mesmo tempo pessoal *e* intelectual. (BAEHR, 2011, p. 93; tradução minha, ênfases no original)

Note que Baehr parece vincular as muitas ações virtuosas presentes em seu exemplo acima a um estado desiderativo por bens epistêmicos. De fato, o modelo de Baehr explica esta propriedade celebracional das virtudes a partir de um componente *motivacional*, o qual permite englobar tanto estados afetivos e desiderativos como volitivos. Nas palavras dele,

[A] excelência pessoal é primariamente uma função das “pró-attitudes” de alguém, daquilo que alguém ama, deseja, ou se identifica com e, também, daquilo que alguém “odeia”, é repellido por, repudia, e por aí em diante. Especificamente, ela é uma função da medida em que se é, em um sentido psicológico, *positivamente* orientado para o que é bom, certo, ou apropriado e *negativamente* orientado para o que é ruim, mal ou errado. (BAEHR, 2011, p. 96; tradução minha, ênfases no original)

Este ponto corresponde ao componente motivacional que foi notado no procedimento de análise diferencial. Uma vantagem notável deste componente, como foi observado àquela altura, é que ele permite a distinção de virtudes comuns tanto no âmbito intelectual quanto moral. Por exemplo, a coragem *qua* virtude intelectual é distinta da coragem *qua* virtude moral em função dos bens aos quais está orientada, bens que motivam a ação da pessoa virtuosa quando ela manifesta ou instancia uma virtude; enquanto a primeira tem, por detrás de sua instanciação, uma motivação por alcançar bens epistêmicos—digamos, o entendimento—, a segunda tem por detrás de sua manifestação uma motivação pela busca de bens morais—digamos, a liberdade.

Outra vantagem do modelo de Baehr é ele ser capaz de explicar a admirabilidade das virtudes intelectuais, na medida em que as virtudes intelectuais de uma pessoa revelam o tipo de pessoa que ela é e aquilo com o qual ela se preocupa intelectualmente—bens como conhecimento, entendimento etc.

O modelo de Baehr também parece ser capaz de explicar o porquê de atividades intelectualmente virtuosas serem caracteristicamente acompanhadas de sentimentos apropriados. Isso porque, se uma virtude intelectual está fundamentada em “pró-attitudes”, envolvendo seja um amor ou um desejo por bens epistêmicos, então não surpreende que tal pessoa caracteristicamente sinta satisfação ou outros sentimentos apropriados quando se envolve com atividades virtuosas—o acompanhamento de tais sentimentos é uma característica prevista pelo modelo.

Além do mais, o modelo de Baehr oferece ferramentas para a individuação das virtudes intelectuais. De acordo com ele, embora haja uma motivação intelectual geral que unifica as virtudes intelectuais—a qual ele identifica com uma “orientação psicológica positiva direcionada a bens epistêmicos”—, sua tese é a de que o componente motivacional das virtudes intelectuais deve ser compreendido como envolvendo uma estrutura psicológica integrada, com “duas camadas” [*two-tier*] (2011: 103). Tendo esta estrutura psicológica em mente, Baehr argumenta que há duas camadas motivacionais, uma que é a motivação *própria* e *particular* de cada virtude intelectual discreta, e outra que é a motivação geral que unifica as virtudes intelectuais enquanto tais. Neste sentido, a

individuação das virtudes intelectuais se dá de acordo com a motivação própria a cada virtude intelectual³⁰.

Uma última vantagem do modelo monádico de Baehr é a sua simplicidade. Por se tratar de um modelo que busca caracterizar as virtudes intelectuais a partir de um único componente, ele é, junto ao modelo monádico de Driver, o modelo mais econômico à disposição no mercado de ideias.

Porém, como já foi dito, ocorre que um modelo simples ou econômico só tem valor na medida em que esclarece tantos fenômenos quanto os modelos concorrentes. Neste caso, o modelo de Baehr embora consiga explicar um dos aspectos no qual as virtudes intelectuais são traços de caráter celebráveis—a saber, o aspecto da admirabilidade—, parece falhar em explicar o outro aspecto—a saber, o aspecto da desejabilidade. Ao contrário do modelo consequencialista de Driver, o modelo de Baehr dificilmente conseguiria explicar por que uma virtude intelectual é desejável para aquele que a possui. Novamente, uma alternativa possível seria negar que as virtudes intelectuais são traços de caráter desejáveis. Esta estratégia, porém, parece pouco plausível na medida em que as virtudes intelectuais têm consequências benéficas para nós mesmos—tal como a consequência de nos fazer amadurecer intelectualmente, contribuindo inclusive para que desfrutemos de uma vida melhor do que se fôssemos intelectualmente imaturos.

Uma alternativa ligeira e à primeira vista atrativa parece ser mesclar ambos os modelos de Driver e Baehr, um modelo com espaço para ambos os componentes motivacional e de sucesso, resultando num modelo híbrido, diádico, de virtude intelectual. “Diádico” porque engloba dois componentes; “híbrido” porque incorpora tanto um componente intrínseco das virtudes intelectuais, como um componente relacional ou extrínseco das mesmas. Tal modelo já havia sido desenvolvido por Linda Zagzebski anos antes dos trabalhos de Driver e Baehr. Passemos, assim, ao modelo de Zagzebski.

1.1.2.2 Modelos diádicos de virtude intelectual

De acordo com o modelo diádico de Linda Zagzebski, os componentes que definem a natureza de uma virtude intelectual são dois: o componente motivacional e o componente de sucesso. Tal como no modelo monádico de Baehr, Zagzebski propõe o componente motivacional como condição individualmente necessária para a posse de uma virtude

³⁰ Coerente com sua proposta, Baehr dedica dois capítulos de sua monografia para analisar duas virtudes intelectuais discretas (os Capítulos 8 e 9), descrevendo-as a partir da motivação característica de cada uma.

intelectual. Ademais, tal como no modelo monádico de Driver, Zagzebski propõe o componente de sucesso como condição individualmente necessária para a posse de uma virtude intelectual. Como resultado, Zagzebski defende uma concepção de virtude segundo a qual uma virtude é uma “profunda e duradoura excelência adquirida de uma pessoa, envolvendo uma motivação característica para produzir um certo fim desejado e um sucesso confiável em alcançá-lo” (Zagzebski, 1996, p. 137).

Por “motivação”, Zagzebski entende “uma tendência persistente a ser movido por um motivo de um certo tipo” (1996: 132), em que um ‘motivo’—do tipo relevante no que concerne à teorização sobre as virtudes—é por ela definido como “uma emoção ou sentimento que inicia e direciona a ação em direção a um fim” (1996: 131).

Ora, se o fim desejado de uma virtude intelectual é um bem epistêmico, então, admitindo-se a proposta de Zagzebski, segue-se que uma pessoa intelectualmente virtuosa não apenas age motivada a alcançar bens epistêmicos, como também é confiavelmente bem-sucedida em alcançá-los. Assim, se uma pessoa tem virtudes intelectuais e almeja alcançar a verdade acerca de algum assunto, então é muito provável que ela venha a ser bem-sucedida em tal empreendimento. Nas palavras de Zagzebski,

A posse de uma virtude requer o sucesso confiável em alcançar os fins do componente motivacional da virtude. Isto significa que o agente deve ser razoavelmente bem-sucedido nas competências e atividades cognitivas associadas com a aplicação da virtude em suas circunstâncias. Uma pessoa virtuosa, dentre outras coisas, entende algum aspecto do mundo muito bem. Uma pessoa corajosa é boa em entender como avaliar o nível de perigo em uma situação, entende as conseqüências de vários cursos de ação, e sabe qual perigo é digno de ser enfrentado de certa maneira e qual não é. Uma pessoa justa entende o que a justiça demanda e é boa em perceber os detalhes de uma situação particular que são relevantes à aplicação de direitos e deveres. Uma pessoa compassiva entende o nível de necessidade de pessoas à sua volta e pode prever os efeitos de várias formas de expressar compaixão em direção a pessoas com personalidades distintas. A virtude, dito de maneira curta, envolve conhecimento e entendimento do mundo na área aplicável, tanto em geral quanto no caso particular. Isto não significa que a virtude é incompatível com quaisquer crenças falsas acerca de uma situação, mas uma pessoa virtuosa não pode estar sistematicamente errada em seus juízos acerca do mundo à medida em que eles se aplicam aos seus sentimentos e escolhas. (ZAGZEBSKI, 1996, p. 134; tradução minha)

Embora a passagem acima faça referência a virtudes tipicamente morais, como a coragem, a justiça e a compaixão, as observações de Zagzebski pretendem ser válidas para as virtudes intelectuais também, uma vez que, para ela, virtudes intelectuais *são* virtudes morais³¹. Como parece ser destacado por Zagzebski nesta passagem, seu componente de sucesso parece entreter algo como um “requerimento cognitivo” das virtudes intelectuais

³¹ Este assunto é retomado com maiores detalhes no Capítulo 2.

na medida em que demanda da pessoa uma capacidade de entender suas circunstâncias e como os fins desejados estão conectados às suas atividades virtuosas³².

O modelo de Zagzebski, ao contrário dos modelos de Driver e Baehr, explica tanto a admirabilidade quanto a desejabilidade presente em virtudes intelectuais caracterológicas. Além do mais, ele parece ser capaz de explicar o componente afetivo das virtudes intelectuais tanto quanto o modelo de Baehr. Não bastasse isso, o modelo de Zagzebski claramente incorpora as notas características de motivação e habituação intelectuais. A motivação intelectual é um componente fundamental no seu modelo e a habituação intelectual está presente tanto em sua definição do que são as virtudes (1996: 137) como ao longo de sua discussão sobre habituação (1996: 116-125).

Zagzebski ainda propõe que o componente motivacional das virtudes oferece tanto as ferramentas necessárias à individuação quanto à classificação das virtudes. Por um lado, como já observado no modelo monádico de Baehr, há um componente motivacional que *unifica* as virtudes e que diz respeito, na terminologia zagzebskiana, ao motivo de *estabelecer um contato cognitivo com a realidade*. Este componente, no entanto, também abrange motivações compartilhadas, porém sem caráter unificador, e motivações específicas a cada virtude discreta. Ora, se cada virtude possui uma motivação *específica*, então descrever a motivação de cada virtude é um caminho promissor para individualá-las. Ademais, se as virtudes podem ser agrupadas a partir de motivações *compartilhadas*, como Zagzebski sugere (1996: 252), então descrever estas motivações compartilhadas é um caminho promissor para oferecer uma classificação das virtudes. Infelizmente, Zagzebski não vai muito longe nesta questão e oferece, na melhor das hipóteses, um programa bastante embrionário para uma taxonomia das virtudes.

O modelo diádico avançado por Zagzebski é um modelo que se pode chamar de híbrido ou “misto” (cf. Driver, 2001, xv; Baehr, 2011, p. 134), uma vez que incorpora tanto propriedades intrínsecas (componente motivacional) às virtudes intelectuais como suas propriedades relacionais ou extrínsecas (componente de sucesso). O modelo endossado mais adiante no presente trabalho também incorpora ambas as propriedades, de modo que também pode ser compreendido como um tratamento teórico híbrido das virtudes intelectuais. Entretanto, deve-se notar que neste tratamento híbrido que Zagzebski oferece, a filósofa mistura elementos que devem ser discernidos. Em primeiro lugar, o componente

³² Um tipo de ‘requerimento cognitivo’ foi recentemente endossado por Baehr. Cf. Baehr 2013a, 2016a.

de sucesso tal como descrito por Zagzebski na passagem supramencionada (1996: 134) parece incorporar tanto um componente de habilidade como um componente de sensibilidade—ambos reconhecidos nos modelos triádico e tetrádicos que serão revistos na sequência. Ora, embora modelos teóricos devam buscar o máximo de simplicidade, isto não deve ser feito ao custo de não discernir aquilo que é discernível.

Crítica semelhante pode ser feita ao componente motivacional tal como compreendido tanto por Zagzebski como por Baehr, que reconhecem que há uma motivação particular a cada virtude intelectual junto a uma motivação unificadora distintivamente intelectual. O ponto, aqui, é o de que o componente motivacional tal como articulado por Zagzebski e Baehr incorpora, na verdade, dois componentes distintos. Uma vez que os discerníveis devem ser discernidos, e tais modelos falham em fazê-lo, segue-se que tais modelos precisam renunciar à parcimônia tendo em vista uma maior clareza e distinção.

De igual modo, tanto no modelo de Zagzebski como no modelo de Baehr, a individuação das virtudes intelectuais se dá mediante o componente motivacional que é distintivo a cada virtude intelectual. Porém, como tem sido observado frequentemente por Robert Roberts (Roberts e Wood, 2007, p. 59; Roberts, 2016, pp. 184-185), ocorre que nem toda virtude intelectual consiste em uma motivação—ou inclinação—específica. Algumas virtudes são melhor compreendidas como consistindo em uma habilidade ou competência específica—i.e., ao invés de pertencerem a uma classe de virtudes que *motivam* as pessoas a realizarem determinada atividade, elas pertencem a uma classe de virtudes que *habilitam* as pessoas a realizarem determinada atividade. Exemplos de tais virtudes parecem ser a perspicácia, a inventividade e a agilidade intelectual. Deste modo, tais virtudes, embora possam ser instanciadas em ocasiões nas quais estão fundamentadas em uma motivação geral, não parecem necessariamente corresponder a motivações ou inclinações específicas; antes disso, elas parecem ser mais bem descritas como virtudes que correspondem a habilidades ou competências específicas. Sendo isto o caso, então o modelo diádico de Zagzebski—tanto quando o modelo monádico de Baehr—apresenta limitações no que concerne à proposta de individuação das virtudes intelectuais.

1.1.2.3 Modelos triádicos de virtude intelectual

Consideremos agora o modelo triádico que David Perkins e seus colaboradores (2000) desenvolveram para tratar da natureza das disposições de pensamento. Psicólogos

como Perkins usam o termo *disposição* de pensamento para se referir a exemplares que, em filosofia, costuma-se chamar *virtude* intelectual. Uma vez que os exemplares a que se referem são os mesmos, embora as listas difiram em tamanho—como diferem, afinal, quaisquer listas filosóficas—, poderia ser afirmado que qualquer disputa a respeito das diferenças entre disposições de pensamento e virtudes intelectuais é meramente verbal, ao invés de uma disputa substantiva³³. Exemplos de disposições de pensamento de que tratam Perkins *et al.* são a disposição para buscar opções alternativas e a disposição para buscar razões de ambos os lados de um caso (Perkins *et al.*, 2000, p. 274). Estas disposições parecem, à primeira vista, ser descrições de padrões de comportamento característicos de virtudes como mentalidade arejada e justiça intelectual. Ron Ritchhart (2002: 27), um dos colaboradores de Perkins, propõe uma lista de disposições de pensamento na qual constam virtudes como mentalidade arejada, curiosidade e ceticismo.

O modelo triádico de Perkins e seus colaboradores propõe que as disposições de pensamento aqui chamadas de virtudes são constituídas por três componentes básicos os quais são lógica e psicologicamente discerníveis³⁴. O primeiro destes componentes é relativo à habilidade que é particular a cada disposição de pensamento. Como Baehr notou mais recentemente (2016a: 91), e tal como já observado, esta dimensão das virtudes intelectuais nos oferece ferramentas para a *individação* de certa classe de virtudes³⁵.

O segundo destes componentes é relativo à inclinação. Este componente é, com efeito, e como já visto de maneira um tanto exaustiva, um componente geralmente aceito para caracterizar a natureza das virtudes. Ocorre, porém, que algumas nuances devem ser notadas. O componente de inclinação de que tratam Perkins e seus colaboradores não é, pelo menos não necessariamente, algo *fundamentado* em um desejo pela verdade, ou pelo conhecimento, como enfatizam muitos epistemólogos. A inclinação, assim como o componente de habilidade visto acima, é específica a cada virtude ou disposição, o que corresponderia a um dos níveis da estrutura psicológica das virtudes que Baehr propõe. Por

³³ Poderia ser arguido, talvez, que a adesão do termo “disposição” por parte dos psicólogos tenha a função de afastar todo o sentido normativamente carregado do termo “virtude”. Entretanto, se este for o caso, deve também ser observado que se trata de uma razão que, antes, favorece a adesão do termo “virtude”, uma vez que este termo deixa explícito sua diferença com respeito a outras *disposições* de pensamento; nomeadamente, os *vícios* intelectuais. Isto é também observado por Harvey Siegel (2016: 97).

³⁴ Perkins e seus colaboradores não parecem se comprometer com a tese de que esses três componentes são condições conjuntamente suficientes, mas propõem (2000: 273-274) que são condições individualmente necessárias.

³⁵ Note-se, porém, que em sua tentativa de apresentar a estrutura definicional do conceito de mentalidade arejada, Baehr já chamava a atenção para um componente de habilidade presente nesta virtude (2011: 152).

exemplo, ao estipularem uma definição de mentalidade arejada, Perkins *et al.* reivindicaram que a posse desta disposição exige “(a) ter a capacidade básica para ver uma situação a partir de mais de uma perspectiva, (b) sentir-se inclinado a investir a energia em fazê-lo, e (c) reconhecer uma ocasião apropriada para estar aberto às perspectivas alternativas” (Perkins *et al.*, 2000, p. 273). Como se observa, o componente (b), que corresponde à inclinação, tanto quanto o componente (a), que corresponde à habilidade, é especificado de acordo com a atividade que é característica da disposição de pensamento em questão.

Estes fatos também foram observados por Zagzebski, Driver e Baehr. Driver (2001: 81), por exemplo, argumenta que a virtude da metodicidade não parece requerer um desejo pela busca da verdade, mas tão somente um desejo por ordem e clareza.

Em sua investigação acerca da mentalidade arejada, Baehr vincula a mentalidade arejada a uma disposição da vontade que envolve uma vontade *específica* para “transcender um ponto de vista cognitivo padrão a fim de considerar seriamente os méritos de pontos de vista cognitivos distintos” (Baehr, 2011, p. 152). Baehr (2011: 103), porém, defende que mesmo as motivações específicas a cada virtude intelectual estão necessariamente vinculadas à busca por bens epistêmicos numa relação que pode ser caracterizada como de fundamentação metafísica³⁶. Por outro lado, Perkins e seus colaboradores não parecem se comprometer com a ideia de que a inclinação específica a cada virtude esteja necessariamente fundamentada em um desejo ou vontade de alcançar bens epistêmicos.

Zagzebski (1996: 252) também, como já observado, parece compreender que as virtudes admitem motivações específicas e algumas compartilhadas—que, no modelo dela, é o que permitiria, respectivamente, *indivduar* e *classificar* as virtudes intelectuais. Entretanto, assim como Baehr, Zagzebski entende que essas motivações específicas estão fundamentadas numa motivação geral para estabelecer um contato cognitivo com a realidade (1996: 167). De acordo com Zagzebski (1996: *passim*), embora a motivação geral de cada virtude intelectual seja estabelecer um contato cognitivo com a realidade—i.e., conhecimento³⁷—, diferentes virtudes intelectuais podem ser instanciadas por motivos mais específicos. Ela argumenta (1996: 167), por exemplo, que virtudes como inventividade e originalidade, tomadas como virtudes intelectuais, envolvem a motivação para ampliar o conhecimento da humanidade, e admite que outras, ainda, poderiam visar

³⁶ Abordarei em mais detalhes essa relação na seção seguinte.

³⁷ Por “conhecimento”, Zagzebski entende algo mais próximo de como os antigos e os modernos pensavam o assunto, em contraposição ao conhecimento de proposições discretas.

tão somente adquirir um grau de certeza maior ou outros estados epistêmicos. Aqui, novamente, há uma diferença sutil entre o componente da inclinação, tal como descrito no modelo triádico, e o componente motivacional, supostamente comum a todas as virtudes, proposto tanto por Zagzebski como por Baehr³⁸.

Por fim, o terceiro destes componentes é relativo à sensibilidade, de acordo com o qual a posse de uma virtude intelectual requer a capacidade para reconhecer oportunidades apropriadas para instanciá-la—trata-se do item (c) na descrição acima que Perkins e seus colaboradores oferecem para a mentalidade arejada.

O modelo triádico de Perkins e colaboradores apresenta alguns méritos relativos. Particularmente, este modelo possui um poder explicativo e preditivo maior que os modelos anteriormente considerados, até mesmo por ter sido desenvolvido mediante pesquisa empírica. Note-se, porém, que seu poder explicativo ainda assim é limitado se for assumido que as virtudes intelectuais são traços do caráter de uma pessoa que tornam sua possuidora uma pessoa admirável de um ponto de vista intelectual. De fato, se por ‘inclinação’ Perkins e outros estão considerando apenas as inclinações específicas a cada disposição de pensamento e ignorando inclinações mais gerais, como o amor pelo aprendizado ou entendimento, então o modelo triádico de Perkins *et al.* falha em explicar por que uma pessoa intelectualmente virtuosa é um alvo de admiração intelectual por parte de outras pessoas.

É importante observar que o que se está argumentando aqui é que o modelo triádico de Perkins *et al.* não é adequado para compreender a natureza das *virtudes intelectuais*, não que ele não ofereça uma compreensão adequada da natureza das disposições de pensamento—assunto este que vai além do escopo do presente trabalho.

Por fim, embora habilidade e inclinação sejam coisas distintas, é possível compreender estes dois componentes como *aspectos* de um mesmo componente; nomeadamente, a habilidade e a inclinação são aspectos de uma disposição, de modo que, tal como é arguido adiante, embora as virtudes tenham diferentes perfis disposicionais—algumas correspondendo a uma habilidade específica, outras a uma inclinação específica, e uma terceira classe de virtudes, ainda, que incorpora ambas qualidades—, digo, embora

³⁸ Isto sugere uma diferença substantiva entre virtudes intelectuais, tal como abordadas por filósofos, e disposições de pensamento, tal como abordadas por psicólogos, a saber, quanto ao escopo motivacional de cada um dos tipos de disposição em questão. Eu não aprofundarei aqui a discussão a respeito das diferenças entre disposição de pensamento e virtude intelectual.

as virtudes tenham diferentes perfis disposicionais, tais perfis são aspectos de um mesmo componente, a saber, o *componente disposicional*. Se isto estiver correto, então o modelo triádico de Perkins *et al.*, aplicado às virtudes, poderia ser mais econômico neste sentido.

1.1.2.4 Modelos tetrádicos de virtude intelectual

Há dois modelos tetrádicos na literatura, a saber, o modelo de Ron Ritchhart (2002) para disposições de pensamento, o qual será aqui adaptado ao tratamento teórico acerca das virtudes intelectuais, e o modelo de virtudes intelectuais que Jason Baehr (2016a) desenvolveu recentemente. Começemos pelo modelo tetrádico de Ritchhart.

O modelo de Ritchhart não difere em grande medida do modelo triádico de Perkins *et al.* (2000). A diferença é que Ritchhart introduz um componente de motivação para explicar as disposições de pensamento e o distingue do componente de inclinação. É importante notar, porém, que aquilo que Perkins *et al.* cunharam de ‘inclinação’ corresponde ao que Ritchhart cunha de ‘motivação’, enquanto ‘inclinação’ tal como compreendido por Ritchhart diz respeito aos valores de uma pessoa, àquilo que alguém toma como importante e louvável (2002: 36). Deste modo, Ritchhart reserva o termo ‘inclinação’ para designar algo que está aparentemente mais próximo daquilo que filósofos como Zagzebski e Baehr chamam de componente motivacional—embora não seja totalmente claro se se trata exatamente da mesma coisa—, enquanto o termo ‘motivação’ designa “o fator direcionador [*driver*] de ação mais específico à situação” (Ritchhart, 2002, p. 37). De acordo com Ritchhart, as disposições de pensamento são o casamento entre habilidade, inclinação, motivação e sensibilidade³⁹.

Ainda que a distinção entre inclinação e motivação empreendida por Ritchhart traga um aspecto interessante a ser levado em consideração, o modelo de Ritchhart, se adaptado às virtudes intelectuais, está sujeito a pelo menos uma das críticas apresentadas ao modelo triádico de Perkins e seus colaboradores; nomeadamente, o modelo tetrádico de Ritchhart não concebe a inclinação—ou, neste caso, a motivação—e a habilidade como diferentes aspectos de um componente mais básico, a saber, o componente disposicional. Como observado anteriormente, uma virtude pode ser compreendida como uma disposição cujo perfil admite os dois aspectos aqui nomeados. Sendo isto o caso, pode-se arguir que, aplicado às virtudes, o modelo de Ritchhart poderia ser mais econômico.

³⁹ O termo cunhado por Ritchhart para designar a sensibilidade é “awareness”, mas seu conceito parece corresponder ao conceito de “sensitivity” presente em Perkins *et al.* (2000).

Passemos agora ao modelo recentemente endossado por Jason Baehr, inspirado nos modelos triádico de Perkins *et al.* (2000) e tetrádico de Ron Ritchhart (2002), bem como em Aristóteles. Em “The Four Dimensions of an Intellectual Virtue” (2016a), Baehr defende que há quatro dimensões de uma virtude intelectual. No entanto, ele não pretende se comprometer com a especificação de condições individualmente necessárias e em conjunto suficientes para a posse de uma virtude intelectual. De acordo com ele (2016a: 87), é admissível que haja um subconjunto de virtudes intelectuais cujos membros não possuem uma ou mais das dimensões por ele identificadas.

Os quatro componentes de uma virtude intelectual, segundo o modelo tetrádico de Baehr, incluem as dimensões motivacional, afetiva, de competência e judicativa, os quais ele articula como princípios condicionais. O componente motivacional do modelo tetrádico de Baehr corresponde ao mesmo componente motivacional de seu modelo monádico. Já os componentes de competência e judicativo assemelham-se aos componentes de habilidade e de sensibilidade dos modelos triádico e tetrádico de Perkins *et al.* e Ritchhart, respectivamente. A novidade no modelo tetrádico de Baehr fica por conta do componente afetivo.

Como dito, Baehr articula os quatro componentes como princípios e na forma de condicionais. Nas palavras dele, o Princípio Motivacional (PM) é o princípio de acordo com o qual “um sujeito S possui uma virtude intelectual V somente se a posse de V por S está enraizada em um “amor” por bens epistêmicos” (2016a: 87), onde “amor” e “bens epistêmicos”, como já visto, admitem uma interpretação ampla. Como Baehr enfatiza (2016a: 87), o termo “amor” pode referir-se a um desejo por bens epistêmicos, embora um tal estado desiderativo ou afetivo não seja requerido, uma vez que ele pode também referir-se a um firme compromisso racional ou volitivo pela verdade—um compromisso que, ainda segundo ele, entra em ação quando o desejo pela verdade diminui. Ademais, pelo termo “bens epistêmicos”, Baehr enfatiza que está incluindo principalmente bens como verdade, conhecimento e entendimento, mas que o termo em si permite incluir outros bens além destes e que, além disso, os bens em questão podem tanto ser entendidos em termos gerais como em termos específicos—i.e., tanto se pode entender como conhecimento ou entendimento em um sentido amplo e genérico, quanto como conhecimento ou entendimento em um assunto específico (2016a: 87-88). Já o Princípio Afetivo (PA) é o princípio de acordo com o qual “S possui uma virtude intelectual V somente se S sente satisfação na (ou experiencia outros afetos apropriados no que concerne à) atividade

característica de V” (2016a: 89). O Princípio da Competência (PC), por sua vez, é o princípio de acordo com o qual “S possui uma virtude intelectual V somente se S é competente na atividade característica de V” (2016a: 91). Por fim, o Princípio Judicativo (PJ) é o princípio de acordo com o qual “S possui uma virtude intelectual V somente se S tem a disposição de reconhecer quando (e em que medida etc.) a atividade característica de V seria epistemicamente apropriada” (2016a: 92).

Baehr oferece dois argumentos em favor de PM. Em primeiro lugar, Baehr destaca que tal componente permite distinguir as virtudes intelectuais das virtudes morais, argumentando que o que permite unificar a classe de virtudes intelectuais e distingui-las de outros tipos de virtudes é o fato de elas estarem voltadas a fins distintivamente epistêmicos. Em segundo lugar, este componente permite explicar por que se pensa a respeito de virtudes intelectuais como sendo qualidades pessoais admiráveis ou “excelências pessoais”.

Em favor de PA, Baehr adota um argumento no qual ele compara dois casos quase idênticos, um no qual uma pessoa com um amplo escopo de interesses intelectuais se envolve com leitura e reflexão sobre os tópicos de interesse em questão, mas que, à medida que persevera em sua tentativa de adquirir conhecimento e entendimento nos tópicos em questão, seu contentamento no processo de aprendizado diminui drasticamente em relação ao seu entusiasmo inicial e, mais do que isso, que se aborrece constantemente no processo ou mesmo se ressentido pelo esforço que tal atividade intelectual exige; o outro no qual uma pessoa com os mesmos interesses intelectuais se envolve com as mesmas atividades intelectuais, mas que, ao contrário da primeira, sente--se revigorado pelo processo de aprendizado, desfrutando do mesmo. De acordo com Baehr (2016a: 89), é plausível afirmar que a segunda pessoa é intelectualmente mais virtuosa que a primeira.

Aqui, no entanto, é interessante notar que o ponto de Baehr, se convincente, parece nos conduzir apenas à constatação de um elemento que permite comparar o *grau* na posse de virtudes intelectuais entre diferentes pessoas, mas não parece oferecer razões suficientes para declarar que a posse de uma virtude intelectual depende de sua manifestação ser acompanhada por sentimentos apropriados.

Ademais, se uma pessoa tem “pró-attitudes” ou uma orientação psicológica positiva direcionada a bens epistêmicos, não é surpreendente que ela sinta satisfação na (ou que experimente outros afetos apropriados no que concerne à) atividade característica de uma virtude. Baehr (2016a: 90) reconhece este ponto que aproxima PA de PM, mas argumenta

que pelo fato de tais “pró-attitudes” poderem envolver não apenas um estado afetivo ou desiderativo, mas também um compromisso puramente volitivo ou racional, digo, Baehr argumenta que quando este último é o caso, nada garante que o agente responda de maneira afetivamente apropriada à atividade virtuosa. Baehr parece ter razão quanto a isto, mas neste mesmo ponto parece conceder também que tais sentimentos não são *requeridos* para a posse de uma virtude intelectual—contrariamente ao que PA propõe. Na melhor das hipóteses, PA parece oferecer apenas um instrumento de comparação entre diferentes níveis de virtudes intelectuais em diferentes pessoas.

Em favor de PC, Baehr oferece dois argumentos principais. Em primeiro lugar, Baehr argumenta que PC oferece uma base plausível para a individuação das virtudes intelectuais. Neste sentido, cada virtude intelectual consistiria numa competência particular para realizar a atividade característica da virtude em questão. Em segundo lugar, Baehr alega que PC também explicaria por que a habituação tem sido tipicamente concebida como desempenhando um importante papel na aquisição das virtudes. De acordo com ele (2016a: 91-92), se PC é o caso, então é previsto que as virtudes intelectuais sejam desenvolvidas ao menos parcialmente por meio da prática ou repetição de certas ações relevantes às virtudes em questão, uma vez que as atividades destacadas por PC são aquelas que podem ser praticadas deliberadamente e aprimoradas com o tempo.

Aqui, no entanto, cabem duas críticas pontuais à maneira como Baehr defende PC. Em primeiro lugar, embora PC ofereça uma boa indicação de como as virtudes intelectuais são individuadas, nem toda virtude intelectual parece consistir em uma competência ou *habilidade* específica, podendo ser apenas uma *inclinação* específica. Como já proposto anteriormente, inclinação e habilidade são diferentes aspectos de algo que caracteriza as virtudes intelectuais de um modo mais geral: uma *disposição*. Virtudes intelectuais são *disposições* para realizar certas atividades características. Algumas disposições são mais bem descritas como habilidades específicas, outras como inclinações específicas—e há, como veremos, uma terceira classe de virtudes intelectuais que envolvem ambas as coisas. Apesar disso, será argumentado adiante que isto é ainda insuficiente para individuar as virtudes intelectuais, embora não se negue que seja um bom ponto de partida.

Uma segunda crítica pontual à maneira como Baehr endossa PC é que, embora este seja um princípio que *destaque* o papel da habituação na aquisição das virtudes, a

habituação intelectual com base na qual as virtudes intelectuais são cultivadas é uma característica que não pode ser *explicada* por PC.

Por fim, em favor de PJ, Baehr oferece tanto argumentos empíricos (baseados nos estudos de David Perkins e seus colaboradores) como dois outros argumentos, a saber, de que PJ permite explicar a conexão putativa entre virtudes intelectuais e sabedoria prática e permite explicar também o sentido em que as virtudes intelectuais estão enraizadas em um amor pelos bens epistêmicos. No primeiro caso, Baehr argumenta que PJ corresponde ao que muitos autores têm chamado de sabedoria prática. No segundo caso, Baehr argumenta que a fundamentação de uma virtude intelectual em uma motivação distintivamente intelectual depende de certas crenças que se fazem presente na própria estrutura da habilidade de reconhecimento descrita por PJ⁴⁰.

1.1.2.5 Sumário da revisão de literatura

Arguiu-se que os modelos monádicos de Driver (2001) e Baehr (2011) falham em satisfazer D1; que o modelo diádico de Zagzebski (1996) falha em discernir o que é discernível (D2); que o modelo triádico de Perkins *et al.* (2000) falha em satisfazer D1 e em termos de parcimônia (D2); por fim, que os modelos tetrádicos de Ritchhart (2002) e Baehr (2016a) falham em termos de parcimônia (D2). Convém destacar, no entanto, que todos estes modelos trazem *insights* que serão preservados no modelo que se segue.

1.1.3 Um modelo triádico híbrido de virtude intelectual caracterológica

O modelo teórico de virtude intelectual que se pretende defender aqui é um modelo teórico triádico, uma vez que propõe três componentes para explicar a natureza destas virtudes. Trata-se, ademais, de um modelo híbrido porque reconhece nelas características intrínsecas e relacionais. Convém destacar que os três componentes aqui apresentados devem ser tomados como condições necessárias, suficientes e informativas. São condições *necessárias* na medida em que cada um dos três componentes é individualmente necessário para a análise do conceito; *suficientes* na medida em que os três componentes são conjuntamente suficientes para a análise do conceito; por fim, *informativas* na medida em que os três componentes elencados não são circulares e ao menos alguns deles constituem o *explanans* de outras propriedades necessárias de uma virtude intelectual—tais como a desejabilidade e a admirabilidade das virtudes.

⁴⁰ A este respeito, veja-se também Baehr 2013a.

O modelo triádico híbrido (MH) endossado aqui é tal como se segue:

(MH) Um traço de carácter intelectual T de um sujeito S é uma virtude intelectual V se, e somente se, (1) T é (a) uma disposição que motiva ou habilita S a (b) se engajar com uma atividade cognitiva característica A , (c) cultivada por meio do exercício habitual de um conjunto de práticas epistêmicas situadas e que (d) otimiza o sucesso de S em alguma demanda genérica da vida intelectual (componente disposicional); (2) T está fundamentado em uma orientação psicológica positiva de S direcionada a algum bem epistêmico B (componente motivacional); & (3) T está fundamentado em uma capacidade de S para discernir as circunstâncias em que é apropriado se engajar com a atividade cognitiva característica A tendo em vista alcançar algum bem epistêmico B (componente prudencial).

Cabe observar que o componente disposicional do presente modelo, tal como apresentado, está decomposto em quatro aspectos distintivos, porém constitutivos do componente enquanto tal, destacando-se, respectivamente, o perfil disposicional, o padrão comportamental, a etiologia e o aspecto de sucesso do traço de carácter em questão. Este último aspecto, a bem da verdade, é derivativo dos dois primeiros aspectos. A razão pela qual ele está aqui explicitado é devido sua importância para o presente trabalho, algo que espero tornar claro ao leitor conforme se avance.

Segue-se um exame detalhado de cada um dos três componentes.

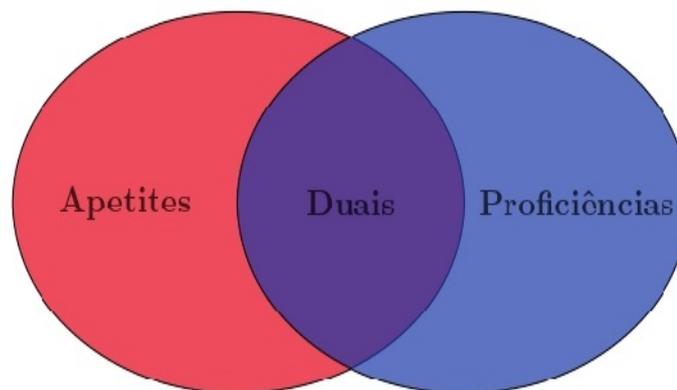
1.1.3.1 O componente disposicional

1. Um traço de carácter intelectual T de um sujeito S é uma virtude intelectual V somente se T é (a) uma disposição que motiva ou habilita S a (b) se engajar com uma atividade cognitiva característica A , (c) cultivada por meio do exercício habitual de um conjunto de práticas epistêmicas situadas e que (d) otimiza o sucesso de S em alguma demanda genérica da vida intelectual.

Virtudes são disposições para se engajar com uma atividade característica. Virtudes intelectuais, em particular, são disposições para se engajar com uma atividade *cognitiva* característica. Ademais, cada virtude intelectual possui um perfil disposicional que admite

dois aspectos: um “apetitivo” e outro “proficiente”⁴¹—existindo virtudes com perfil disposicional *dual*; i.e., no qual ambos os aspectos estão presentes ao mesmo tempo (cf. Diagrama 1.1 abaixo). Em resumo, algumas virtudes intelectuais são apetites, enquanto outras são proficiências, e outras, ainda, são apetites e proficiências.

Diagrama 1.1 *Os perfis disposicionais das virtudes intelectuais caracterológicas*



Assim, por um lado, virtudes como amor pelo conhecimento, conscienciosidade epistêmica, curiosidade intelectual e maravilhamento intelectual parecem pertencer ao grupo de virtudes de natureza *apetitiva*, na medida em que parecem envolver algum estado afetivo, desiderativo ou volitivo para realizar certa atividade. Com efeito, tais virtudes são, por sua própria natureza, disposições que *motivam* uma pessoa a se engajar com certos padrões de comportamento característicos das virtudes em questão. Por outro lado, virtudes como prudência, perspicácia, inventividade e agilidade intelectual parecem pertencer ao grupo de virtudes de natureza *proficiente*, na medida em que envolvem alguma habilidade, aptidão ou poder para realizar certa atividade. Com efeito, tais virtudes, por sua própria natureza, são disposições que *habilitam* uma pessoa a se engajar com certos padrões de comportamento característicos das virtudes em questão.

⁴¹ Por “perfil disposicional”, refiro-me às características psicológicas da disposição em questão, admitindo-se características cognitivas, afetivas, motivacionais e comportamentais—uma virtude pode ser uma disposição para perceber, sentir, julgar, querer ou agir de uma maneira apropriada. Tais características podem ser resumidas em três classes: (a) disposições que *motivam* alguém a se engajar com uma atividade; (b) disposições que *habilitam* alguém a se engajar com uma atividade; e (c) disposições que *motivam e habilitam* alguém a se engajar com uma atividade. O mesmo é observado por de Bruin (2013: passim) e, embora em outros termos, por Roberts e Wood (2007: 59). Ademais, ambos os aspectos estão presentes no modelo triádico de Perkins *et al.* (2000) visto anteriormente e, como já observado anteriormente, aparecem implicitamente nos modelos de Zagzebski (1996) e Baehr (2011).

Como já observado, há também uma classe de virtudes em que ambos os aspectos são satisfeitos, de modo que incluem tanto um apetite quanto uma proficiência. Uma candidata promissora é a mentalidade arejada. Considere, por exemplo, a análise que Baehr oferece (2011: 152) para a virtude da mentalidade arejada, de acordo com a qual uma pessoa intelectualmente arejada caracteristicamente *quer* e, dentro de certos limites, é *capaz* de transcender um ponto de vista cognitivo padrão a fim de considerar seriamente os méritos de pontos de vista cognitivos distintos. Seguindo esta análise, a mentalidade arejada é uma virtude de perfil disposicional *dual*, uma vez que tanto engloba uma disposição apetitiva— a pessoa intelectualmente arejada *quer*—quanto uma disposição proficiente—a pessoa intelectualmente arejada é *capaz de*—para realizar determinados padrões de comportamento [cognitivo] característicos da mentalidade arejada—nomeadamente, transcender um ponto de vista cognitivo padrão a fim de considerar seriamente os méritos de pontos de vista cognitivos distintos.

Os aspectos do perfil disposicional e do padrão comportamental são de extrema relevância na medida em que oferecem uma ferramenta crucial para a individuação das virtudes intelectuais. Afinal, retomando o exemplo acima, se se pretende saber no que consiste a mentalidade arejada, é mister seguir o seguinte procedimento: em primeiro lugar, identifica-se a atividade que é característica ao traço em questão (i.e., seus padrões de comportamento característicos); em segundo lugar, identifica-se o perfil disposicional de tal virtude. Como resultado deste procedimento, qualquer pessoa é capaz de individuar e descrever a virtude em questão de modo a distingui-la de outras virtudes.

Tomando a análise de Baehr como parâmetro, a atividade característica à mentalidade arejada é *transcender um ponto de vista cognitivo padrão a fim de considerar seriamente os méritos de pontos de vista cognitivo distintos*—tal atividade se manifesta em comportamentos como os de considerar seriamente a opinião de alguém que contraria sua própria opinião a respeito de um assunto, ou de não descartar hipóteses alternativas que expliquem um determinado conjunto de fenômenos etc. Por sua vez, o perfil disposicional atrelado a tal atividade é dual, pois é tanto apetitivo quanto proficiente. Ou seja, a mentalidade arejada consiste tanto em uma disposição que *motiva* a pessoa a transcender um ponto de vista tal-e-tal etc. quanto em uma disposição que *habilita* a pessoa a transcender um ponto de vista tal-e-tal etc. A ausência de um destes elementos na disposição de uma pessoa (apetite ou proficiência) significa a ausência do traço em questão.

Embora não expresse nos termos aqui adotados, Baehr (2011: 103, 104, 134; 2016a: 91; 2016b: 240) tem exaustivamente apontado estes dois aspectos das virtudes (i.e., perfil disposicional e padrão comportamental) como aquilo que oferece a ferramenta mais promissora na individuação das virtudes intelectuais, pois, de fato, tais aspectos por si só permitem distinguir uma virtude de outra, dado que cada virtude tem, presumivelmente, seus próprios padrões de comportamento característicos e seu próprio perfil disposicional vinculado a tais padrões de comportamento. Por exemplo, Baehr declara que

[C]ada virtude ... possui sua própria *psicologia característica*. Isto é, cada virtude envolve certas atitudes, sentimentos, motivos, crenças, ações, e outras qualidades psicológicas que a tornam a virtude que é e com base na qual esta pode ser distinguida de outras virtudes intelectuais (BAEHR, 2011, p. 103; tradução minha, ênfase no original)

Convém destacar que o que Baehr chama de “psicologia característica” consiste no perfil disposicional e no padrão comportamental que é característico de cada virtude em particular. Aqui, Baehr aponta um caminho para a individuação das virtudes intelectuais a partir a motivação particular a cada virtude a qual, por sua vez, está integrada à motivação mais geral que dá unidade à classe das virtudes intelectuais. Zagzebski (1996: 252) sugere este mesmo caminho para a individuação das virtudes intelectuais ao declarar que

As virtudes possuem tanto *fins imediatos que são distintivos da virtude individual* e fins últimos que pertencem a toda uma gama de virtudes. Para saber os fins últimos das virtudes nós necessitamos olhar para as motivações gerais que dão origem às motivações virtuosas particulares. Nós já vimos que todas as virtudes intelectuais surgem da motivação para conhecer, *mas que cada uma possui um componente motivacional particular que distingue esta das outras virtudes intelectuais*. (ZAGZEBSKI, 1996, p. 252; tradução e ênfases minhas)

Baehr reconhece sua dívida com o trabalho de Zagzebski ao declarar, mais adiante, que

Minha própria abordagem de virtude intelectual possui algumas importantes semelhanças com a abordagem de Zagzebski (e, a bem da verdade, tem sido influenciada por ela). (...) Zagzebski e eu amplamente concordamos acerca de como individuar as virtudes intelectuais. Nós ambos mantemos que as virtudes intelectuais podem ser distinguidas umas das outras a partir de certos elementos psicológicos únicos a cada virtude individual, e que estes elementos constituem um tipo de foco imediato que é em certo sentido fundamentado na orientação mais geral já observada. (BAEHR, 2011, p. 134; tradução minha)

Mais recentemente, Baehr (2016a: 91) também argumentou que o componente de competência das virtudes intelectuais, que, embora já fosse parte de sua teorização, só veio a ser explicitado recentemente nela, digo, que o componente de competência oferece um caminho promissor para a individuação das virtudes.

Com base nos excertos considerados aqui, poderíamos sustentar a tese de acordo com a qual identificar o perfil disposicional e os padrões de comportamento característicos

de uma virtude particular é *necessário e suficiente* para individuar uma virtude qualquer, distinguindo-a das outras virtudes. Esta tese acerca da individuação das virtudes intelectuais é uma espécie de internismo [*internalism*] em filosofia, uma vez que a individuação das virtudes, nesta concepção, depende tão somente de suas características intrínsecas ou inerentes. Chamemos, pois, de “inerentismo” a presente tese, de acordo a qual a individuação e correta descrição de um traço de caráter intelectualmente virtuoso depende tão somente de características intrínsecas ao traço.

Embora eu esteja de acordo com a ideia de que a descrição das virtudes a partir da identificação de seu perfil disposicional e de seu padrão comportamental seja suficiente para *distinguir* uma virtude de outra, pretendo argumentar neste trabalho que o inerentismo possui limitações do ponto de vista empírico, na medida em que uma descrição das virtudes a partir tão somente de suas características intrínsecas obriga os teóricos a prever somente virtudes de portabilidade global. Neste sentido, o inerentismo não só é incoerente com o que sabemos a respeito dos traços de caráter, a saber, de que as pessoas não possuem (ou quase nunca possuem) traços de caráter de portabilidade global, ou robusta, como também parece ser incapaz de oferecer uma explicação plausível para o fato de que nossos traços de caráter nem sempre possuem portabilidade robusta⁴².

Interessantemente, embora estas críticas advindas do situacionismo psicológico tenham sido frequentemente direcionadas à plausibilidade da psicologia dos traços de caráter aparentemente assumidas por teóricos das virtudes, proponho que é precisamente um aspecto consensual entre teóricos das virtudes que permite salvaguardar a coerência da teoria das virtudes com as evidências empíricas, bem como oferecer uma explicação plausível acerca do conhecimento empírico acumulado. Minha hipótese, a este respeito, é a de que certos *detalhes* deste aspecto, que perscrutarei em seguida, tenham passado completamente despercebidos aos teóricos das virtudes.

Até aqui foram descritos os aspectos (a) e (b) do componente disposicional. Tais aspectos (i.e., o perfil disposicional e o padrão comportamental) são características *intrínsecas* dos traços de caráter intelectual. Por sua vez, os outros dois aspectos destacados na descrição do componente disposicional são características *relacionais* (ou extrínsecas) dos traços de caráter. Isto porque tais aspectos dizem respeito à *etiologia* do traço (i.e., à

⁴² Para uma ligeira revisão da literatura psicológica relevante a este respeito, cf. Alfano (2014a: 78-80).

sua história causal) e ao *sucesso* do traço (i.e., às suas consequências desejáveis). Indaguemos pela etiologia dos traços de caráter intelectuais.

Virtudes são traços de caráter cultivados por meio do hábito⁴³. Na origem das virtudes intelectuais, em particular, estão hábitos *intelectuais*. Tais hábitos incluem o que podemos chamar de *práticas epistêmicas*. Exemplos de tais práticas são raciocinar, questionar, avaliar, observar, experimentar, interpretar, conceber, refletir, analisar, e até mesmo memorizar. Esta não é, nem pretende ser, uma lista exaustiva de práticas epistêmicas, mas é uma lista com exemplos suficientes para esclarecer o conceito.

Além do mais, convém observar que tais práticas epistêmicas são realizadas de maneira *situada* em nossas vidas cotidianas. Isto significa que as pessoas cultivam virtudes intelectuais habitualmente exercitando tais práticas epistêmicas em situações cotidianamente encontradas em suas vidas. Por exemplo, enquanto médicos se envolvem ordinariamente com o ato de raciocinar com base nos sintomas de seus pacientes—uma situação corriqueira na vida profissional de um médico—, inferindo aquilo que melhor explica os sintomas dos pacientes, economistas ordinariamente se envolvem com o ato de raciocinar servindo-se de modelos econômicos a fim de prever o que virá na sequência.

Estas não são apenas considerações triviais, pois, do fato de médicos raciocinarem bem em sua atividade profissional, não se segue que eles possam raciocinar bem fora de sua atividade profissional—o mesmo aplicando-se a economistas. Em suma, os atos de bom raciocínio destes profissionais podem ser compreendidos como *situados* na medida em que estão contextualizados nas situações habituais encontradas em suas atividades profissionais diárias, com o uso de ferramentas que lhes são familiares.

Há evidência empírica em favor disso. Christopher Lepock (2011: 111) menciona um estudo (relatado em Ceci 1993) que observou trabalhadores de construção civil brasileiros com pouca educação formal. O estudo

[D]escobriu que tais trabalhadores são capazes de resolver problemas geométricos muito acuradamente quando apresentados como problemas que apareceriam enquanto se trabalha

⁴³ Zagzebski (1996: 123) sugere que existem virtudes intelectuais que são exceções a esta regra. De acordo com ela, virtudes como criatividade e originalidade não apenas não requerem habituação como parecem florescer apenas na ausência desta. Citando Ernest Dimnet, ela usa Balzac como um exemplo: “[Balzac] era um homem que, entre os seus vinte e vinte e nove anos de idade, escreveu lixo consistentemente, e, depois disso, produziu nada além de obras-primas” (DIMNET, 1928, p. 35 apud ZAGZEBSKI, 1996, p. 123). Discordo, porém, desta interpretação, pois não creio que Balzac tivesse se tornado um escritor original ou criativo se não fosse sua dedicação à escrita e seu famoso hábito de trabalho. A originalidade e a criatividade, pois, requerem habituação como qualquer outra virtude, e isto é compatível com o fato de que elas são virtudes que nos ajudam a transcender a rotina.

em construção—por exemplo, dada tal-e-tal área do piso e profundidade da fundação e um preenchimento consistindo de tais-e-tais proporções de concreto e cascalho, quanto cascalho é requerido? Eles foram incapazes de resolver os mesmos problemas, no entanto, quando lhes eram apresentados como problemas que apareceriam trabalhando em uma fábrica de suco ou em forma abstrata. Parece claro que tais trabalhadores sabem as respostas aos problemas quando eles são apresentados em termos de construção, mesmo embora eles não tenham capacidades gerais de raciocínio matemático. (LEPOCK, 2011, p. 111; tradução minha)

Embora o estudo mencionado acima foque em habilidades de raciocínio, os quais são distintos de traços de caráter intelectual—e embora Ceci estivesse preocupado primariamente em argumentar contra a existência da inteligência *geral*—, o argumento pode ser adaptado (tal como o próprio Lepock declara em uma nota de rodapé) como evidência contra a existência de traços *robustos* de caráter intelectual, os quais, uma vez adquiridos (parecem supor alguns teóricos), podem ser exibidos em quaisquer situações e em um conjunto amplo de práticas epistêmicas.

Considere novamente o caso do médico que raciocina bem a respeito dos sintomas de seus pacientes em sua atividade profissional diária. Para fins de argumentação, assumase que ele ordinariamente se envolve com o ato de raciocinar em sua atividade profissional de uma maneira virtuosa—digamos, de uma maneira intelectualmente *autônoma* e *metódica*. Em outras palavras, o médico costuma raciocinar de uma maneira clara e organizada e de uma maneira que evita ser influenciado pelas sugestões incorretas de outras pessoas que trabalham com ele, baseando-se em conclusões sólidas alcançadas por conta própria. Uma vez que tal médico é capaz de manifestar tal nível de metodicidade e autonomia intelectuais raciocinando no contexto de sua atividade profissional, significa isto que o mesmo médico é capaz de exibir o mesmo nível de metodicidade e autonomia intelectuais em quaisquer práticas epistêmicas (interpretação, observação etc.) e em quaisquer situações que ele encontre na vida? Parece razoável responder “não necessariamente”. Não obstante, parece arbitrário negar que o médico em questão seja intelectualmente autônomo e metódico—ele o é, ao menos *em alguma medida*. Isto significa reconhecer que a posse de traços de caráter admite graus. Uma vez que o cultivo de virtudes intelectuais envolve o exercício habitual de um conjunto de práticas epistêmicas situadas, o grau de posse de uma virtude por alguém depende do quão espesso ou fino é o *conjunto* de práticas epistêmicas situadas. Com efeito, o aspecto etiológico traz uma consequência importante, pois adiciona um elemento novo na individuação das virtudes intelectuais.

Como visto anteriormente, a individuação e descrição de uma virtude depende, crucialmente, da identificação dos padrões de comportamento característicos e da identificação do perfil disposicional da virtude em questão. Esta concepção foi nomeada de inerentismo, na medida em que ela apregoa que a individuação de virtudes intelectuais depende tão somente das características inerentes ao traço. A esta concepção deve-se contrapor o que pode ser chamado de externismo biográfico das virtudes⁴⁴.

Nesta última concepção, aos dois procedimentos acima deve ser adicionado um terceiro procedimento que leva em consideração uma característica extrínseca das virtudes: a história causal do traço. Neste sentido, para o externismo biográfico, a individuação de uma virtude é relativa à história causal do traço *tanto quanto* ao seu perfil disposicional e aos seus padrões de comportamento característicos. Deste modo, o externismo biográfico das virtudes pode ser enunciado como a tese de acordo com a qual a individuação e correta descrição de um traço de caráter intelectualmente virtuoso depende constitutivamente da história causal do traço⁴⁵. Esta tese tem consequências teóricas e práticas importantes.

Em primeiro lugar, o procedimento de individuação e descrição proposto pelo inerentismo obriga os teóricos das virtudes a descreverem cada virtude como um traço sem biografia e de portabilidade global—aquilo que é descrito é a mentalidade arejada *tout court*, a autonomia intelectual *tout court*, a inquisitividade *tout court* etc. Se, no entanto, o procedimento de descrição e individuação levar em conta a biografia do traço em questão, então estamos aptos a levar em consideração também o conjunto de práticas epistêmicas situadas que estão na origem de um traço. Como resultado, um traço de caráter intelectual não necessariamente será um traço de caráter global—prevendo-se, assim, a existência de traços de caráter extremamente especializados. Isto é, há um ganho de poder preditivo.

⁴⁴ Trata-se de mais uma tese externista em filosofia [*externalism*]. De acordo com Santos, “externismos são teorias que retratam sujeitos como nós como entes que têm as cognições que têm por causa de certas relações de dependência ou apoio que mantemos com um ambiente mais amplo do que nossos próprios corpos” (2010: 69-70). Entretanto, neste caso particular, falo de “externismo biográfico (das virtudes)” como uma tese externista na medida em que se propõe que a individuação de um traço de caráter não depende apenas de características intrínsecas ou inerentes ao traço, mas também de características *extrínsecas*, ou relacionais. Uma outra variante de externismo recente no contexto da teoria das virtudes é proposta por Gus Skorburg e Mark Alfano (2017), para quem as disposições às quais damos o nome de virtudes e vícios intelectuais são por vezes localizadas parcialmente além do organismo—espelhando, assim, o externismo ativo (ou de veículo). O externismo defendido aqui não tem tal consequência.

⁴⁵ A tese assim articulada espelha as teses externistas a respeito da individuação dos estados mentais intencionais (cf. Silva Filho, 2013, pp. 41-42). Em particular, a tese aqui apresentada faz lembrar a maneira como Donald Davidson entendia a individuação de estados mentais como pensamentos—os quais pressupunham um sujeito com uma relação causal-histórica com o seu ambiente (cf. Davidson 1987).

Assim, novamente, de acordo com esta proposta é possível prever que um médico corriqueiramente raciocine de maneira intelectualmente autônoma e metódica em sua atividade profissional—diagnosticando seus pacientes de uma maneira clara e organizada, e de uma maneira que evite ser influenciado pelas sugestões incorretas de pessoas que trabalhem junto a ele, baseando-se em conclusões sólidas obtidas por conta própria—sem, no entanto, exibir autonomia e metodicidade intelectuais ao raciocinar sobre assuntos alheios à sua atividade profissional. Este fenômeno pode ser explicado pelo fato de que, na vida cotidiana de um tal médico, o exercício habitual dos padrões de comportamento cognitivo característicos da autonomia intelectual e da metodicidade intelectual está relacionado a uma prática epistêmica *situada*—a prática de raciocinar nas situações tipicamente encontradas em sua atividade profissional. Em outras palavras, as virtudes de autonomia e metodicidade intelectuais estariam, em um tal caso, biograficamente vinculadas à atividade profissional da pessoa em questão. Por consequência, virtudes intelectuais raramente são traços de caráter *robustos* precisamente porque nossos traços de caráter são cultivados por meio do exercício habitual de um conjunto (frequentemente fino, raramente espesso) de práticas epistêmicas situadas.

A robustez de uma virtude intelectual, como já se observou via Lepock (2011), deve-se a dois fatores: poder e portabilidade. De acordo com Lepock (2011: 119), o poder de uma virtude intelectual caracterológica—uma disposição regulatória—está vinculada à extensão de faculdades, tipos de investigação etc. que ela alcança, enquanto sua portabilidade está vinculada à extensão de situações que ela alcança. Sendo assim, a robustez de um traço de caráter pode aumentar devido tanto ao poder como à portabilidade de um traço de caráter. Assim, por exemplo, uma pessoa pode cultivar os padrões de comportamento cognitivo característicos da autonomia intelectual exercitando habitualmente o raciocínio—neste caso ela é, por assim dizer, uma *raciocinadora* autônoma. Caso, no entanto, ela passe a cultivar os mesmos padrões de comportamento cognitivo característicos da autonomia intelectual a partir de práticas epistêmicas para além do raciocínio—digamos, em práticas como as de interpretar e observar—, ela estaria aumentando a robustez do *poder* de sua disposição intelectualmente autônoma. Se, ademais, ela exercitasse habitualmente estas práticas em inúmeras situações distintas, aumentaria a robustez da *portabilidade* de sua disposição intelectualmente autônoma. Trocando em miúdos, quanto mais espesso é o conjunto de situações nos quais ela exercita uma virtude, maior—mais robusta—sua portabilidade; quanto mais espesso é o conjunto

de práticas epistêmicas nos quais ela exercita uma virtude, maior—mais robusto—seu poder.

Estas observações são de particular importância no campo da prática e teoria educacional. São de particular importância à *teoria* educacional porque, a partir destas observações, e uma vez consentindo que a educação deve buscar cultivar em seus estudantes traços de caráter intelectualmente virtuosos, pode-se debater se o que a educação deve almejar são virtudes intelectuais caracterológicas de nível o mais robusto possível ou de níveis mais especializados e modestos. Em outras palavras, é preciso deixar claro se o ideal educacional da virtude intelectual que serve de padrão de avaliação de currículos, métodos didáticos, testes de aprendizagem e políticas educacionais é um ideal de virtude intelectual robusta ou se ele admite uma maior flexibilidade.

As observações anteriores são também de particular importância à *prática* educacional porque, a partir delas, é possível oferecer procedimentos de diagnóstico das deficiências dos estudantes no que concerne ao poder e à portabilidade de seus traços de caráter intelectuais. Por exemplo, se um estudante age de acordo com padrões de comportamento cognitivo característicos da autonomia intelectual ao raciocinar, mas falha em agir de acordo com os mesmos padrões de comportamento ao interpretar, isto pode ocorrer porque sua autonomia intelectual tem, por detrás de sua biografia, a prática do raciocínio, mas não a da interpretação. Se isto for o caso, pode-se oferecer ao estudante em questão oportunidades envolvendo situações que particularmente demandem uma interpretação intelectualmente autônoma. Com boa orientação e estratégias eliciadoras, é provável que o estudante em questão aumente a robustez de sua autonomia intelectual no que concerne ao poder da mesma.

Uma última observação quanto ao *poder* de um traço de caráter intelectual deve ser feita. Diz respeito ao fato de que é possível que algumas virtudes intelectuais tenham, *por sua própria natureza*, um poder mais limitado que outras. Por exemplo, é concebível que a autonomia intelectual seja exercitada habitualmente por meio de um sem-número de práticas epistêmicas. O mesmo, porém, não necessariamente se aplica a virtudes intelectuais como inquisitividade ou generosidade intelectual. A virtude da inquisitividade, por exemplo, parece só poder ser exercitada habitualmente por meio da prática do questionamento. A virtude da generosidade intelectual, por sua vez, parece só poder ser exercitada habitualmente por meio da prática da interpretação. Isto não significa, no

entanto, que a inquisitividade ou que a generosidade intelectual de uma pessoa não estará biograficamente vinculada a uma prática epistêmica *situada*, pois nada foi dito acerca da portabilidade destas virtudes, mas com respeito ao *poder* delas.

Cabe ainda notar que o externismo biográfico das virtudes, do ponto de vista da análise do conceito de disposição, é também mais completo que o inerentismo tal como apresentado. Isto porque, enquanto o inerentismo apresenta o componente disposicional apenas em termos de suas características intrínsecas (ou manifestações características)—i.e., a psicologia e a atividade características da disposição—, o externismo biográfico das virtudes tanto reconhece essas manifestações características como reconhece suas *condições de estímulo*. Não cabe, aqui, fazer uma digressão aprofundada na literatura metafísica a respeito das disposições, mas convém observar que o externismo biográfico das virtudes é compatível com a seguinte análise condicional subjuntiva anti-disruptor endossada por Mark Alfano (2014a: 81):

(AD-SCA) O agente está disposto a fazer *A* em condição *C* se, e somente se, ele faria *A* se *C* fosse o caso e não houvesse disruptores presentes.

No caso das virtudes intelectuais, “estar disposto a fazer *A*” consiste no perfil disposicional atrelado ao padrão comportamental *A* da virtude em questão, enquanto a “condição *C*” consiste no conjunto de práticas epistêmicas situadas nas quais a disposição em questão foi cultivada; i.e., o conjunto de práticas epistêmicas situadas nas quais uma disposição foi cultivada *constitui* as condições de estímulo da disposição em questão⁴⁶.

Em resumo, o presente trabalho propõe que a individuação e correta descrição de uma virtude intelectual, tal como possuída por pessoas de carne e osso, segue um procedimento de três etapas: (1) identifica-se a atividade característica da virtude em questão; (2) identifica-se o perfil disposicional da virtude em questão; e (3) identifica-se a história causal da virtude em questão⁴⁷.

⁴⁶ Convém observar, entretanto, que o externismo biográfico das virtudes, ao contrário da hipótese do caráter ampliado sugerido por Alfano (cf. Alfano, 2014a, p. 83; Skorburg & Alfano 2017), mantém que apenas pessoas, ou agentes, são portadores de propriedades virtuosas. A atribuição de propriedades virtuosas ao agente-em-S-e-E, como Alfano (2014a: 83) propõe e desenvolve, onde ‘S’ é o meio social [*social milieu*] e ‘E’ o ambiente não-social [*asocial environment*] me parece, na melhor das hipóteses, contraintuitiva, e na pior delas, um erro categorial. Uma disputa a respeito deste assunto, no entanto, vai além do escopo do presente trabalho.

⁴⁷ Tanto a relevância teórica quanto a utilidade prática deste procedimento serão observadas no Capítulo 4, quando indagarmos pelo estatuto da virtude intelectual enquanto um ideal regulador da educação. Ao fim e ao cabo, não creio que Baehr e Zagzebski ficariam descontentes em abraçar o externismo biográfico das virtudes.

Por fim, com respeito ao aspecto de sucesso no componente disposicional, cabe, antes de mais nada, destacar que se trata de um aspecto *derivativo* do perfil disposicional e do padrão comportamental da disposição em questão—o que será esclarecido na sequência—, de modo que o fato de estar destacado na apresentação do componente merece maiores explicações.

Convém, aqui, lembrar a declaração de Zagzebski (1996: 100, 136) de que ‘virtude’ é um termo de sucesso [*success term*]. Isto significa dizer que, se uma determinada virtude é atribuível a uma pessoa, então pode-se apropriadamente esperar desta pessoa que ela, ao se deparar com situações que demandem a manifestação da virtude em questão, confiavelmente realize sua atividade característica. Nas palavras de Zagzebski,

Uma pessoa não possui uma virtude a menos que ela seja confiável em trazer à tona o fim que é almejado pelo componente motivacional da virtude. Por exemplo, uma pessoa justa age de uma maneira que produz, de maneira bem sucedida, um estado de coisas que possui as características que pessoas justas desejam. Uma pessoa amável, compassiva, generosa, corajosa, ou justa almeja transformar o mundo de uma certa forma, e o sucesso confiável em transformá-lo no modo em questão é uma condição para ter a virtude em questão. Por esta razão, a virtude requer conhecimento, ou ao menos consciência [*awareness*], de certos fatos não-morais acerca do mundo. A natureza da moralidade envolve, não apenas querer certas coisas, mas sermos agentes confiáveis em trazer estas coisas à tona. O entendimento que uma virtude envolve é necessário para o sucesso em trazer à tona o fim de seu componente motivacional. Isto significa que a virtude envolve um componente de entendimento que está implicado no componente de sucesso. (ZAGZEBSKI, 1996, pp. 136-137; tradução minha)

Antes de prosseguir, convém notar algumas divergências entre o modelo teórico aqui endossado e o modelo teórico de Zagzebski. No modelo teórico de Zagzebski, tanto quanto no de Driver, o sucesso é um *componente* da virtude. No presente modelo, ele é um *aspecto* de um componente. Mais ainda, como é possível observar no excerto acima, Zagzebski declara que há “um componente de entendimento que está implicado no componente de sucesso” (Zagzebski, 1996, p. 137). Este ‘componente de entendimento’ de que fala Zagzebski é muitíssimo similar ao que Baehr chamou de ‘requerimento cognitivo’ das virtudes intelectuais (cf. Baehr 2013a) e que, mais recentemente, chamou de componente judicativo (cf. Baehr 2016a).

Como se verá adiante, o presente modelo incorpora este componente—aqui chamado de componente *prudencial*—, reconhecendo que tal componente contribui para que uma pessoa intelectualmente virtuosa *apreenda* suas circunstâncias adequadamente. Isto significa que o presente modelo reconhece que as virtudes intelectuais são, *em alguma medida*, conducentes à aquisição de crenças verdadeiras, como propõem Zagzebski e Driver. Isto ficará mais claro quando tratarmos a respeito do componente prudencial. Por

ora, no entanto, cabe notar que aquilo que está sendo chamado, aqui, de *aspecto de sucesso*, presente no componente *disposicional* das virtudes, *não* diz respeito à aquisição de crenças verdadeiras, mas, sim, ao sucesso que o agente virtuoso tem em resolver situações problemáticas particularmente desafiadoras na boa condução da dimensão intelectual da vida humana.

Não são poucos os teóricos que destacam tal aspecto. Por exemplo, ao apresentarem sua concepção geral de virtude, Roberts e Wood (2007: 59-60) declaram que

[U]ma virtude humana é uma base adquirida de funcionamento excelente em alguma esfera genericamente humana de atividade que é desafiadora e importante. (...) Muitas virtudes são “perfeições”, ou realizações maduras de faculdades humanas naturais (...); mas algumas são disposições que corrigem propensões à disfunção e ao erro em certas situações comuns. Muitas virtudes são disposições da vontade—isto é, de desejo, busca de propósitos, preocupação, identificação, vontade de poder, emoções e escolha; e, de novo, todas as virtudes estabelecem alguma relação ou outra com a vontade (...). Virtudes também podem ser habilidades, ou envolver habilidades, embora nem todas as habilidades sejam virtudes, uma vez que muitas habilidades nos preparam para funcionar de maneira excelente, não em contextos humanos genéricos, mas em contextos especializados. Novamente, todas as virtudes estabelecem alguma relação ou outra com as habilidades, pelas quais nós negociamos atividades genericamente humanas ou situações para atividades. Virtudes intelectuais (...) são simplesmente bases adquiridas de funcionamento intelectual excelente—sendo isto um destes tipos de funcionamento genericamente humanos importantes e desafiadores. (ROBERTS & WOOD, 2007, pp. 59-60; tradução minha)

Note-se como Roberts e Wood destacam que as virtudes são uma base de funcionamento excelente em uma esfera de atividade humana que tem importância e é desafiadora, relacionando o funcionamento excelente das virtudes a contextos ou situações. Mais adiante, eles declaram que

Certas atividades ou tipos de situação para atividades são genericamente humanas. Virtualmente todo grupo humano troca bens, busca relações interpessoais íntimas (amiga-amigo, esposa-esposo, pais-filhos), venera o divino, age a fim de impedir ou desviar impulsos (medo, impaciência, fadiga, irritação, raiva etc.), investiga e transmite conhecimento de uma pessoa para outra. Tais atividades, ou atividades em tais situações, podem ser bem realizadas apenas por pessoas em quem certas capacidades e disposições foram formadas pela educação (em um sentido amplo). O funcionamento apropriado de faculdades não é suficiente. A educação em questão não é apenas “técnica”—um treinamento de habilidades especializadas—, mas é também uma formação em excelência *humana*. (ROBERTS & WOOD, 2007, p. 64; tradução minha, ênfase no original)

Aqui, Roberts e Wood mencionam uma série de atividades humanas nas quais as virtudes nos colocam em boa posição para que realizemos tais atividades de maneira excelente. Particularmente, as atividades de investigação e de estudo são as atividades nas quais as virtudes intelectuais são mais relevantes. Não surpreende que Baehr, em sua monografia, dê início à discussão a respeito das virtudes intelectuais chamando a atenção para o papel que elas desempenham no contexto da investigação (cf. Baehr, 2011, pp. 17-18). Baehr chama a atenção particularmente para seis desafios comuns no contexto da

investigação; nomeadamente, as demandas por (1) motivação inicial; (2) concentração suficiente e apropriada; (3) consistência na avaliação; (4) integridade intelectual; (5) flexibilidade mental; e (6) resistência, ou persistência.

Com efeito, ao chamar a atenção para o aspecto de sucesso, o que pretendo é chamar a atenção para um conjunto de desafios típicos ou demandas genéricas do âmbito intelectual da vida humana que as virtudes intelectuais nos colocam em melhor posição de superar ou satisfazer, resolvendo situações problemáticas que, de outro modo, estaríamos incapacitados de resolver. Tratam-se, particularmente, de situações problemáticas tipicamente encontradas em atividades como as de pesquisa e estudo, o que torna estas considerações potencialmente importantes para o campo da educação, seja dentro de um ambiente escolar, acadêmico ou mesmo independente. Daí a relevância em se destacar o aspecto de sucesso neste trabalho. Seguem-se alguns exemplos a fim de iluminar este ponto.

Considere a virtude da inquisitividade. Em sua monografia, Baehr (2011: 19) argumenta que esta virtude contribui para que alguém que se dedica à pesquisa mantenha sua motivação para pesquisar a respeito de um assunto. O mesmo é ratificado por Lani Watson (2015: 2.1a), quem tem dedicado sua pesquisa a esta virtude em particular. Em poucas palavras, a inquisitividade é uma virtude que otimiza o sucesso de seu possuidor no que concerne à demanda por *motivação* na vida intelectual dessa pessoa.

Considere, agora, a virtude da coragem intelectual. De acordo com Baehr, a coragem intelectual é “uma disposição para persistir em (ou com) um estado ou curso de ação direcionado a um fim epistemicamente bom, apesar do fato de que fazê-lo envolve uma ameaça aparente ao próprio bem-estar” (BAEHR, 2011, p. 177). Uma vez consentido com isto, é plausível arguir que a coragem intelectual é uma virtude que otimiza o sucesso de seu possuidor no que concerne à demanda por resistência, ou persistência, na vida intelectual de uma pessoa.

Por fim, considere a virtude da mentalidade arejada, que, como já vimos, Baehr define como uma disposição que motiva e habilita uma pessoa a transcender um ponto de vista cognitivo padrão a fim de considerar seriamente os méritos de pontos de vista cognitivo distintos. Assumindo-se esta análise, é plausível esperar de uma pessoa intelectualmente arejada que ela seja exitosa em corrigir suas propensões à disfunção e ao erro, lembrando as palavras de Roberts e Wood, de acordo com os quais, algumas virtudes

intelectuais são “disposições que corrigem propensões à disfunção e ao erro em certas situações comuns”.

Estes exemplos são suficientes para esclarecer o aspecto de sucesso em questão. Convém observar que este aspecto poderia ter sido suprimido da apresentação inicial do presente modelo, uma vez que ele é meramente uma consequência do tipo de perfil disposicional e do padrão comportamental de um traço de caráter intelectual—que espero ter deixado claro pelos exemplos oferecidos. Entretanto, uma das razões para destacar o presente aspecto é porque ele oferece uma ferramenta promissora para a classificação das virtudes (recorde-se D5) e satisfaz, ao menos em parte, outros três importantes desiderata teóricos; nomeadamente, D1, D2 e D6.

Em primeiro lugar, o aspecto de sucesso oferece uma ferramenta promissora para a classificação das virtudes intelectuais caracterológicas. Isto porque tal aspecto permite que se classifiquem as virtudes em grupos relativos às demandas que cada virtude, em particular, equipa uma pessoa a satisfazer. Em sua monografia, Baehr (2011: 17-22) oferece uma classificação que serve de referência para a presente discussão e para a qual retornaremos ao fim deste capítulo.

Em segundo lugar, o aspecto de sucesso é capaz de oferecer uma explicação da deseabilidade das virtudes intelectuais caracterológicas. Uma virtude intelectual é desejável para o seu possuidor porque, uma vez que tal propriedade equipa o agente em questão a superar os desafios típicos ou as demandas genéricas do âmbito intelectual da vida humana, o agente que possui uma virtude intelectual encontra-se em uma posição melhor para lidar com tais desafios e demandas, vendo-se beneficiado por suas virtudes. Com razão, pode-se dizer que uma pessoa intelectualmente virtuosa está em condições melhores de enfrentar situações problemáticas ubiquamente presentes na vida humana do que uma pessoa intelectualmente viciosa.

Em terceiro lugar, o aspecto de sucesso oferece uma ferramenta para prever como uma pessoa que cultiva certo grupo de virtudes intelectuais se sairá ao se defrontar com um desafio relacionado ao grupo de virtudes em questão. Assim, por exemplo, se uma pessoa cultiva virtudes que a equipam a superar desafios relacionados ao foco ou concentração nos estudos, então é previsto que esta pessoa, diante de um tal desafio, revelar-se-á uma pessoa focada.

Por fim, em quarto lugar, o aspecto de sucesso revela-se de extrema utilidade ao campo da prática e teoria educacional, pois as demandas aqui descritas são demandas típicas da vida escolar e acadêmica, de modo que, dependendo das necessidades circunstanciais, o ensino de virtudes intelectuais pode ser direcionado aos grupos de virtudes nos quais os estudantes revelam ser deficientes. Assim, por exemplo, se um estudante tem dificuldade em se concentrar nos estudos, os professores podem unir esforços para que este estudante cultive uma classe de virtudes que lhe ajudarão a superar esta dificuldade da vida escolar ou acadêmica.

1.1.3.2 O componente motivacional

2. Um traço de caráter intelectual T de um sujeito S é uma virtude intelectual V somente se T está fundamentado em uma orientação psicológica positiva de S direcionada a algum bem epistêmico B .

Assim como nos modelos de Zagzebski (1996) e Baehr (2011, 2016a), o presente modelo endossa a ideia de que um traço de caráter intelectual qualquer só conta genuinamente como uma virtude intelectual se as manifestações deste traço de caráter estão enraizadas numa motivação distintivamente intelectual; i.e., se as manifestações deste traço de caráter intelectual “podem ser atribuídas a uma motivação mais profunda” (Zagzebski, 1996, p. 252). Em outras palavras, em casos de manifestação de uma virtude intelectual, uma orientação psicológica positiva em direção a algum bem epistêmico (e.g., verdade, conhecimento, aprendizado etc.) é uma parte saliente para explicar por que uma pessoa manifestou um traço de caráter intelectualmente virtuoso.

Como Baehr reconhece (2011: 109; 2016a: 87), esta orientação psicológica positiva direcionada a bens epistêmicos pode se manifestar, fundamentalmente, sob duas formas: ora como estado afetivo (ou desiderativo) positivo, ora como um firme compromisso racional ou volitivo. Quando esta orientação psicológica positiva se manifesta como estado afetivo positivo, pode-se falar de um amor pelo bem epistêmico em questão (e.g., um amor pelo aprendizado, ou um amor pelo conhecimento etc.), referindo-se, assim, a uma emoção de valência positiva⁴⁸. Quando, por sua vez, esta orientação psicológica positiva se manifesta como um firme compromisso volitivo ou racional, trata-se de uma atitude

⁴⁸ Note-se que estados afetivos incluem não só emoções, mas também humores. Ocorre, porém, que humores não parecem ter objeto intencional, diferentemente das emoções que, pelo menos caracteristicamente, são direcionadas a algo no mundo. Retomarei a distinção entre emoções e humores no Capítulo 3.

conativa, tal como uma intenção de alcançar o bem epistêmico em questão⁴⁹. Como Baehr observa (2016a: 87), um firme compromisso racional ou volitivo com a verdade entra em ação quando o estado afetivo ou desiderativo de uma pessoa pela verdade diminui.

Com base no que foi dito, é possível observar que, mesmo quando o perfil disposicional de uma virtude consiste em um apetite específico—por exemplo, a inclinação de considerar seriamente pontos de vista alternativos—, este apetite deve estar firmemente assentado numa atitude conativa ou num estado afetivo positivo cujo objeto intencional é um bem distintivamente intelectual—e.g., uma intenção ou esperança de alcançar *entendimento* acerca de algum tópico ou, ainda, um amor pelo *aprendizado*.

Isto sugere, como propõe Baehr (2011: 103), que as virtudes intelectuais possuem uma estrutura psicológica integrada que pode ser dividida em duas camadas [*two-tier*], a primeira delas consistindo precisamente no presente componente, ou seja, numa orientação psicológica positiva direcionada a algum bem epistêmico; a segunda camada consistindo precisamente no componente disposicional. O ponto de Baehr, compartilhado por Zagzebski (1996: 252) e reivindicado aqui, é o de que a camada própria ao componente disposicional está *fundamentada* na camada própria ao componente motivacional, estando ambas integradas.

Considere, novamente, o exemplo da mentalidade arejada. Uma pessoa intelectualmente arejada caracteristicamente *quer* e, dentro de certos limites, *é capaz de* transcender um ponto de vista cognitivo padrão ou pessoal a fim de considerar seriamente os méritos de pontos de vista distintos. O ponto aqui é o de que a mentalidade arejada de alguém só é uma *virtude intelectual* na medida em que a manifestação da vontade e da competência deste sujeito em transcender um ponto de vista cognitivo padrão ou pessoal a fim de considerar seriamente os méritos de pontos de vista alternativos se segue de (ou pode ser atribuída a) uma orientação psicológica positiva direcionada a algum bem distintivamente epistêmico. Isto é, a vontade e competência características da mentalidade arejada devem estar ancoradas em uma atitude conativa ou em um estado afetivo positivo

⁴⁹ A nomenclatura usual e corrente em filosofia para estados mentais como desejos, intenções e esperanças é “atitude proposicional”. Aqui, porém, serão distinguidas as atitudes cognitivas, como crenças, juízos e memórias proposicionais, das atitudes conativas, como desejos, intenções e esperanças, pelo fato de que somente as primeiras são atitudes que têm por objeto algo que é portador de valor de verdade—uma proposição.

cujo objeto intencional é um bem epistêmico a fim de ser genuinamente uma virtude intelectual.

Como pode ser observado no que ficou dito, este componente torna a posse de virtudes intelectuais uma tarefa relativamente exigente. Esta exigência, porém, é razoável. Uma das razões para tal exigência é que este componente explica por que uma pessoa intelectualmente virtuosa é um alvo apropriado de admiração intelectual. Como Baehr também nota (2011: 93), uma pessoa que deseje ou intente buscar a verdade e o conhecimento por celebrá-los como bens finais e como figurando entre os maiores bens da humanidade, é uma pessoa que é (ou ao menos *merece ser*) alvo de admiração intelectual. Uma segunda razão para tal exigência é que este componente também explica por que uma pessoa intelectualmente virtuosa caracteristicamente sente satisfação (ou tem sentimentos apropriados) em realizar ações intelectualmente virtuosas. Isto ocorre porque é esperado que uma pessoa que ame, deseje, espere ou queira alcançar um bem epistêmico sintá-se satisfeita quando age de modo a intencioná-lo.

Antes de prosseguirmos, convém ocuparmo-nos com a seguinte questão: é a presente condição uma descrição de um componente das virtudes intelectuais ou de alguma virtude intelectual particular? Esta preocupação surge porque, por um lado, o estado afetivo positivo direcionado a bens epistêmicos mencionado nesta condição é constantemente identificado como consistindo num amor intelectual, ou “amor pelo conhecimento”, o qual, por sua vez, é descrito por alguns teóricos das virtudes como uma condição para a posse de virtudes intelectuais (Zagzebski 1996; Baehr 2011), enquanto que por outros teóricos das virtudes como uma virtude intelectual particular (Roberts e Wood 2007); por outro lado, a atitude conativa direcionada a bens epistêmicos, também mencionada nesta condição, pode, igualmente, ser plausivelmente identificada com alguma virtude intelectual particular—particularmente, a virtude da responsabilidade ou da conscienciosidade epistêmica, que os epistemólogos das virtudes frequentemente descrevem como consistindo num desejo ou vontade de obter conhecimento, verdade ou outros bens epistêmicos, ou mesmo de cumprir com as obrigações epistêmicas, revelando, assim, um profundo compromisso e respeito pelos mais diversos bens epistêmicos.

Ora, se o componente motivacional aqui apresentado faz referência a duas outras virtudes intelectuais particulares, então o modelo aqui endossado não explica uma classe particular de virtudes intelectuais, uma vez que pressupõe a mesma. Em outras palavras,

esta classe de virtudes intelectuais assumidas pelo presente modelo é o que explica a estrutura das demais virtudes intelectuais, mas não são elas mesmas explicadas pelo modelo, do contrário o modelo seria circular. Em sua resenha da obra de Roberts e Wood (2007), Baehr nota com estranheza as observações que ora são feitas e que, a bem da verdade, podem ser generalizadas para a maneira como muitos teóricos das virtudes têm falado a respeito do assunto. Nas palavras dele,

Uma segunda preocupação diz respeito ao tratamento dos autores de um “amor pelo conhecimento” como uma virtude intelectual discreta. A posição dos autores aqui, tanto quanto suas implicações para um tratamento da estrutura de uma virtude intelectual, provocam-me a impressão de ser estranha e problemática. Em uma visão mais padronizada (Zagzebski 1996; Montmarquet 2000), algo como um amor pela verdade ou pelo conhecimento é um *componente* de uma virtude intelectual—não uma virtude em si mesma. Incidentalmente, Roberts e Wood falam uma quantidade considerável de coisas que favorece este modelo alternativo e por vezes até mesmo parecem abraçá-lo. Por exemplo, eles regularmente notam que um dado traço de caráter conta como uma virtude intelectual apenas onde ele é suportado por um amor pelo conhecimento (219; 239-41; 250; 265; 284). E eles descrevem um amor pelo conhecimento como estando em uma “relação fundamental e de envolvimento com as outras virtudes” (284) e como uma “pressuposição ou fundo necessário para todas as outras virtudes” (305). Mas dado esta relação de suporte sistemático e fundamental entre um amor pelo conhecimento e outras virtudes intelectuais, por que não pensar o primeiro como um *elemento* de cada virtude intelectual, ao invés de uma virtude separada ou discreta?⁵⁰ (BAEHR, 2007; tradução minha, ênfases no original)

A preocupação de Baehr pode ser dissolvida de duas maneiras possíveis. A primeira estratégia, seguindo a sugestão de Baehr, é negar que tal componente seja uma (ou mais de uma) virtude intelectual discreta, apenas mantendo a afirmação de que é um componente de cada virtude intelectual. A segunda maneira é abraçando a tese de que tal componente envolve uma classe de virtudes intelectuais que dá *base* para a posse de todas as outras. Esta classe—a classe de virtudes intelectuais *básicas*—será discutida na seção seguinte. Agora, porém, convém considerar o terceiro e último componente de MH.

1.1.3.3 O componente prudencial

3. Um traço de caráter intelectual T de um sujeito S é uma virtude intelectual V somente se T está fundamentado em uma capacidade de S para discernir as circunstâncias em que é apropriado se engajar com a atividade cognitiva característica A tendo em vista alcançar algum bem epistêmico B .

O componente prudencial (ou de sensibilidade), assim como o componente motivacional, está descrito em termos de uma relação de fundamentação metafísica. Ou seja, assim como o componente motivacional, o componente prudencial é uma parte

⁵⁰ Cf. <<https://ndpr.nd.edu/news/intellectual-virtues-an-essay-in-regulative-epistemology/>>. Acesso em 25 de jul. de 2019.

saliente para explicar por que a manifestação de um traço de carácter intelectual é a manifestação de uma virtude intelectual genuína. Neste sentido, ambos os componentes motivacional e prudencial unificam e fundamentam a classe das virtudes intelectuais.

No caso particular do componente prudencial, o que explica a manifestação de um traço de carácter intelectualmente virtuoso é a capacidade por parte do sujeito de discernir as circunstâncias nas quais é apropriado manifestar a virtude em questão. O componente prudencial, neste sentido, é uma capacidade, habilidade, competência ou poder necessário para a posse e manifestação de um traço de carácter intelectual *qua* virtude intelectual. Ela consiste, mais especificamente, em uma habilidade de *discernimento*, sendo o objeto desse discernimento, grosso modo, as circunstâncias em que é oportuno manifestar uma virtude intelectual. Plausivelmente, o discernimento de tais circunstâncias é constituído por atitudes cognitivas, tais como juízos (acurados) e conhecimentos acerca do que, numa situação particular, é relevante considerar desde um ponto de vista prático. Trata-se, assim, de uma capacidade para apreender as *saliências práticas* de uma determinada circunstância e que parece estar profundamente conectado ao raciocínio prático.

Como já observado antes, Baehr (2011: 103) sustenta que as virtudes intelectuais possuem uma estrutura psicológica bipartida integrada. Trata-se de uma estrutura psicológica *bipartida* porque (1) todas as virtudes intelectuais possuem em comum algo como um ‘amor pela verdade’ ou desejo pelo conhecimento, embora (2) cada virtude individual possua sua própria motivação distintiva e mais imediata. Por sua vez, esta estrutura psicológica bipartida das virtudes intelectuais é uma estrutura psicológica *integrada* porque certa relação tem sido estipulada entre estas duas camadas, especialmente em termos de fundamentação metafísica. Para Baehr, (3) a motivação imediata característica de virtudes intelectuais particulares está fundamentada na (ou segue-se da) motivação mais geral direcionada à verdade, ao conhecimento etc. Neste sentido, a motivação comum a todas as virtudes intelectuais é básica, enquanto a motivação específica a cada virtude é, em algum sentido, dependente daquela.

Em “The Cognitive Demands of Intellectual Virtue” (2013a), a fim de explicar esta relação de fundamentação, Baehr propõe um requerimento cognitivo para a posse de virtudes intelectuais, argumentando que tal requerimento é o que permite *conectar* as duas camadas da estrutura psicológica de uma virtude intelectual; i.e., conectar a motivação específica a cada virtude intelectual à motivação mais geral que caracteriza todas as

virtudes intelectuais. Tal requerimento cognitivo é descrito por ele em termos de uma *crença* (cf. Baehr, 2013a, p. 101). Isso está em concordância com a maneira como o componente prudencial tem sido descrito até aqui.

Em primeiro lugar, o componente prudencial foi apresentado como a capacidade de *S* para discernir as circunstâncias em que é apropriado se engajar com a atividade cognitiva característica *A* tendo em vista alcançar algum bem epistêmico *B*. Esta caracterização sugere, como se pode observar, que tal capacidade oferece uma *conexão* entre a atividade cognitiva característica do traço em questão e o bem epistêmico para o qual essa atividade, em última análise, está direcionada. Neste sentido, para usar uma metáfora culinária oportuna, o componente prudencial é aquilo que *dá liga* aos componentes motivacional e disposicional—é ele que dá estrutura, firmeza, sendo responsável pela mistura entre estes dois componentes. Dito de outro modo, o componente prudencial é aquilo que medeia a integração entre os componentes disposicional e motivacional.

Em segundo lugar, o componente prudencial foi apresentado como uma capacidade no qual um traço de caráter intelectual candidato a uma virtude intelectual genuína está *fundamentado*. Isto é, o componente prudencial, assim como o componente motivacional, está na *base* de todas as virtudes intelectuais.

Por fim, enquanto a psicologia característica do componente motivacional pode ser descrita em termos de estados afetivos e atitudes conativas, a psicologia característica do componente prudencial pode ser descrita em termos de atitudes cognitivas. Isso está em concordância com a caracterização doxástica que Baehr oferece para tal requerimento. Cabe ainda notar que tais atitudes cognitivas devem ser consideravelmente acuradas, uma vez que o discernimento das circunstâncias em que é apropriado manifestar um traço de caráter intelectual implica uma *apreensão* de características relevantes das circunstâncias em questão. Isto, porém, não implica qualquer compromisso com a ideia de que virtudes intelectuais são traços de caráter conducentes à verdade—ao menos não de maneira sistemática e generalizada. O componente prudencial implica apenas que a pessoa intelectualmente virtuosa tenderá a formar crenças verdadeiras (e a fazer avaliações adequadas) a respeito da presença de boas oportunidades, numa dada circunstância, para manifestar suas virtudes intelectuais.

Antes de prosseguirmos, convém chamar a atenção para o fato de que, como o próprio Baehr observa (2013a: 103), o componente prudencial parece indicar uma conexão

entre as virtudes intelectuais e a virtude da sabedoria prática. Isto antecipa algo que será assunto da próxima seção. Minha hipótese é a de que o componente prudencial é aquilo que os filósofos chamam de sabedoria prática e que, portanto, a relação entre virtudes intelectuais e a virtude da sabedoria prática consiste numa relação de *fundamentação*, em que a sabedoria prática é fundamento das demais virtudes.

Novamente, reconhecer isto traz um custo importante para MH, pois, uma vez que o componente prudencial é fundamento das virtudes intelectuais, embora ele próprio consista numa virtude intelectual particular, então MH explica a natureza de *certas* virtudes intelectuais, assumindo que há certa classe de virtudes intelectuais que figuram como o *explanans* de outras. Isto enfraquece o modelo consideravelmente.

1.2 Uma investigação acerca da unidade das virtudes intelectuais

Esta seção busca sondar o tópico clássico da unidade das virtudes a partir de uma ferramenta da metaontologia, a saber, as relações de *dependência ontológica*.

1.2.1 Unidade das virtudes e dependência ontológica

1.2.1.1 A tese da unidade das virtudes interpretada em termos de relações de dependência ontológica

Apesar da pouca literatura produzida a respeito do assunto, duas teses contrárias são dignas de nota quando tentamos investigar as relações de dependência que as virtudes intelectuais porventura estabelecem entre si. A primeira delas—que, a bem da verdade, é uma família de teses—pode ser chamada de *tese de cardinalidade*, segundo a qual há ao menos uma virtude intelectual básica da qual todas as outras são derivadas⁵¹. Exemplares desta tese podemos encontrar em Lorraine Code (1984: 34; 1987: 44), para quem a responsabilidade epistêmica é uma virtude central da qual todas as outras irradiam; em Jan Steutel e Ben Spiecker (1987: 64), para quem o grupo das virtudes intelectuais está baseado na—e é unificado pela—virtude cardinal de consideração e respeito pela verdade; e em Robert Roberts e Jay Wood (2007: passim), para quem o amor pelo conhecimento e a sabedoria prática são a base de todas as outras virtudes intelectuais.

⁵¹ Note-se que a relação aqui estipulada é uma relação de *fundamentação* metafísica, de modo que podemos caracterizá-la, sem perda de generalidade, como irreflexiva, assimétrica e transitiva. Ou seja, é uma relação de ordem parcial estrita.

A segunda delas podemos chamar de *tese da interdependência global*, segundo a qual todas as virtudes intelectuais dependem umas das outras e estabelecem entre si relações de reforço mútuo, não existindo virtude que seja mais básica que outra—não existindo, portanto, relações hierárquicas entre elas. Embora não haja nenhuma defesa categórica desta tese na literatura, há alguma evidência textual de que um exemplar desta tese pode ser encontrado em Richard Paul (2000: 262-263), para quem, em resumo, as virtudes intelectuais estabelecem entre si relações de mútuo e amplo reforço.

As teses aqui contrastadas são de natureza bastante geral e apresentam relações significativas com as versões mais radicais da afamada tese da unidade das virtudes. Ocorre, entretanto, que a expressão “unidade das virtudes” confunde mais do que esclarece o *tipo* preciso de relação que há entre elas. Isto ocorre porque é possível distinguir variedades de teses que postulam uma unidade das virtudes sem, no entanto, ter clareza quanto aos aspectos formais que caracterizam a relação postulada. Em *Intellectual Virtues and Education*, Baehr coloca essa discussão com as seguintes palavras:

Estas conexões [entre diferentes virtudes intelectuais] podem ser sondadas em maior detalhe, tanto para lançar luz em toda a amplitude de modos nas quais as virtudes em questão estão relacionadas umas às outras e dependem umas das outras, e com um olho em questões acerca da “unidade” das virtudes intelectuais. Por exemplo, algumas virtudes são de tal modo que elas não podem ser possuídas na ausência de outras virtudes? Seria plausível uma tese da unidade ainda mais radical, de tal modo que alguém realmente não possa possuir uma *única* virtude intelectual sem possuí-las *todas*? (BAEHR, 2016b, p. 244; tradução minha, ênfases no original)

Embora esta passagem não esteja propondo interpretar a unidade das virtudes em termos de dependência ontológica, é claro existir alguma semelhança entre ambas as coisas⁵². Nesta passagem, antes de mencionar a palavra “unidade”, Baehr fala de uma possível *dependência* entre as virtudes. Ademais, quando ele articula duas variedades da tese da unidade, é possível interpretar suas palavras como sugerindo duas relações de dependência ontológica distintas.

Assim, a proposta aqui é sondar a unidade das virtudes em termos de dependência ontológica, um conceito para o qual a metaontologia tem dado amplo destaque. Uma razão para assim fazer é que, enquanto as relações de dependência ontológica já possuem uma ampla literatura a respeito de seus aspectos formais, o termo “unidade” está longe de uma interpretação consolidada a respeito de tais aspectos, e uma vez que busca-se aqui um tipo

⁵² Robert Roberts e Jay Wood (2007: 80), por exemplo, sugerem que o que tem sido chamado de ‘unidade das virtudes’ diz respeito à *interdependência* entre elas.

preciso de relação entre as virtudes intelectuais, é preferível sondá-lo a partir de ferramentas que permitam um grau máximo de exatidão.

1.2.1.2 Variedades de dependência ontológica

Convém, antes de prosseguir, fazer algumas breves considerações a respeito dos aspectos formais das relações de dependência. A literatura metafísica a respeito das relações de dependência ontológica teve grande destaque nos últimos anos, especialmente no que concerne à investigação acerca das relações de *fundamentação* metafísica (Schaffer 2009; Ney 2014: 53-57; Berto e Plebani 2015: 113-119; Tahko 2015: Caps. 5-6; Santos 2016). Em “On What Grounds What” (2009), Schaffer apresenta seu ponto contra a concepção de Quine de que a metafísica lida com a questão sobre *o que há* e argumenta por um retorno à concepção tradicional da metafísica que busca investigar a realidade numa estrutura ordenada e hierárquica, onde há coisas mais *fundamentais* que outras⁵³ (cf. Schaffer, 2009, pp. 347-373). Schaffer (2009: 375-376) ainda introduz uma notação para relações de fundamentação, onde “ $x \setminus y$ ” significa que x fundamenta y , e caracteriza-as como irreflexivas, assimétricas e transitivas.

Uma relação de fundamentação metafísica é irreflexiva na medida em que, para qualquer ente que se tome em consideração, não é o caso que tal ente seja o fundamento de si mesmo. É dita assimétrica à medida que, para quaisquer entes x e y que se considere, é o caso de que, se x é fundamento de y , então y não é fundamento de x . Por fim, diz-se de uma tal relação que ela é transitiva à medida em que, para quaisquer entes x , y e z que se leve em consideração, é o caso que, se x é fundamento de y e y é fundamento de z , então x é fundamento de z . Formalmente:

Irreflexividade: $\forall x \neg(x \setminus x)$

Assimetria: $\forall x \forall y ((x \setminus y) \rightarrow \neg(y \setminus x))$

Transitividade: $\forall x \forall y \forall z ((x \setminus y) \wedge (y \setminus z) \rightarrow (x \setminus z))$

Embora estas características sejam amplamente difundidas na literatura como descrições acuradas das relações de fundamentação metafísica, há também quem coloque questões pontuais sobre elas. Por exemplo, Tahko (2015: seção 5.4) nota algumas

⁵³ Note, porém, que uma interpretação mais caridosa do ponto de vista de Quine permite compreendê-lo como um filósofo preocupado com essa questão que Schaffer identifica com a metafísica tradicional. Alyssa Ney (2014: 57), em seu excelente livro de introdução à metafísica, oferece uma generosa interpretação acerca do que Quine pretendia com seu método de busca por compromissos ontológicos.

limitações para ambos os aspectos e o próprio Schaffer (2012) apresenta alguns contraexemplos ao aspecto da transitividade.

Já as relações de *interdependência*, uma variedade das relações de dependência pouco explorada nesta literatura, parecem ter um aspecto formal distintivo, embora compartilhem dois aspectos formais em comum com as relações de fundamentação; nomeadamente, relações de interdependência são caracteristicamente simétricas (Thompson, 2016, p. 42), embora sejam irreflexivas e transitivas tanto quanto as relações de fundamentação. Relações de interdependência são irreflexivas porque, do contrário, estaríamos descrevendo *autossuficiência* ao invés de *interdependência*; são transitivas porque se x e y são mutuamente dependentes e y e z são mutuamente dependentes, então x e z são também mutuamente dependentes—ainda que esta dependência mútua seja indireta, pois tem y como mediador. Entretanto, a dependência mútua, ou interdependência, é *simétrica*, na medida em que se x e y são *mutuamente* dependentes, então se segue que x depende de y e y depende de x .

1.2.1.3 Os *relata* das relações de dependência ontológica

Uma questão que exige clareza antes de prosseguir diz respeito ao tipo de ente que são as virtudes quando se estipula entre elas uma relação. Quando isso é feito, não se está, de modo algum, reificando as virtudes e, por extensão, incorrendo-se em um erro categorial; virtudes continuam sendo o que são: *propriedades* de pessoas. Embora seja muito comum exemplificar as relações de dependência a partir de *relata* como objetos e fatos, não há por que impedir que propriedades figurem como os *relata* de uma relação de dependência ontológica. Thompson (2016: 38), declarando uma postura neutra com respeito aos tipos de entes que estabelecem relações de dependência, lista, como exemplos possíveis, objetos concretos, fatos, propriedades, estados de coisas e tropos.

Tome-se, por exemplo, a distinção que Locke estabelece entre qualidades primárias e secundárias. No *Ensaio*, discutindo a ideia de qualidade, Locke argumenta que os objetos possuem qualidades que lhes são originais e primárias, enquanto que há qualidades que “não são mais que potências para produzir em nós várias sensações *por meio das suas qualidades primárias*” (*Ensaio*, L.II: VIII.9-10; ênfase minha). A estas últimas, Locke deu o nome de qualidades secundárias. Creio já estar claro que a passagem aqui enfatizada estipula uma relação de dependência ontológica entre dois tipos de propriedades, onde a manifestação das qualidades secundárias depende, ontologicamente, das qualidades

primárias. A dependência em questão, além de irreflexiva e transitiva, é claramente assimétrica, de modo que se pode dizer, com maior precisão, tratar-se de uma relação de *fundamentação* metafísica.

Um segundo caso digno de nota, e relacionado ao nosso tópico, diz respeito à virtude da integridade cognitiva. Tanto Zagzebski (1996: 137, 162) quanto Baehr (2011: 20), embora não se aprofundem no assunto, parecem assumir que a virtude da integridade cognitiva é uma virtude *superveniente*. Ora, se a integridade cognitiva *sobrevém* a um conjunto de outras virtudes, então os membros deste conjunto são virtudes mais *básicas* das quais a virtude da integridade cognitiva é *derivada*⁵⁴. Isto pode nos levar a sondar a presença de relações de fundamentação *localizadas*, sem que seja necessário se comprometer com alguma tese de cardinalidade, o mesmo valendo para relações de interdependência *localizadas*, não sendo necessário se comprometer com a tese de interdependência global.

1.2.2 Questões de método

1.2.2.1 Relações de dependência ontológica e relações de simultaneidade ou coincidência

Feitas todas estas considerações, passemos agora para as questões de método. Em primeiro lugar, as características compartilhadas entre relações de fundamentação metafísica e relações de causalidade são tais que, previsivelmente, problemas metodológicos similares surgem. Assim como a investigação empírica deve ser cautelosa em não confundir correlação com causalidade, a nossa investigação deve ser cautelosa o suficiente para não confundir relações de simultaneidade ou coincidência com relações de dependência ontológica propriamente ditas. Considere o seguinte cenário:

A INTÉRPRETE DE WITTGENSTEIN. Jane é uma renomada e orgulhosa filósofa, principalmente em virtude de suas interpretações originais e frutíferas das *Investigações Filosóficas* de Wittgenstein. Neste momento, Jane está em um importante evento que congrega outros afamados especialistas em Wittgenstein, apresentando uma interpretação original acerca do enigmático final do aforismo 402 do *Da Certeza*. No decorrer da

⁵⁴ Há enorme semelhança nisto que foi dito com a maneira como o filósofo David Thunder aborda a virtude da integridade *ética*. Para ele (2014: 45), a virtude da integridade precisa ser analisada a partir de uma família de virtudes interconectadas.

apresentação, porém, Jane se dá conta de um equívoco que lhe tinha passado despercebido esse tempo todo. Imediatamente, mesmo com receio de como os pares possam reagir à sua declaração, Jane anuncia ao público que sua proposta interpretativa está equivocada e que ele—o público—deve simplesmente desconsiderá-la.

Há um ato virtuoso acontecendo neste cenário. Jane poderia ter dado sequência à palestra sem reconhecer o erro, contando com a sorte de que ninguém, além dela mesma, o percebesse. Com efeito, é correto dizer que ela agiu com *honestidade intelectual*. Há, além do mais, o fato de que ela, mesmo receosa diante de um público envolvendo pares competentes nos estudos de Wittgenstein, foi capaz de resistir diante de todo o constrangimento que o reconhecimento público de um erro pode provocar em alguém que é orgulhoso de seu trabalho. Neste caso, pode-se identificar ainda a ocorrência de certo grau de *coragem intelectual*.

Estariamos, assim, comprometidos com alguma tese de que, neste caso, a honestidade e a coragem intelectuais se reforçam mutuamente, ou que uma é derivada da outra? Sinceramente, isto não parece ser necessário. De fato, o cenário aqui descrito não parece dar recursos suficientes para estipular qualquer relação de dependência ontológica entre ambas as virtudes. É plausível interpretar o caso de Jane como envolvendo uma *coincidência* ou *simultaneidade* de duas virtudes intelectuais. E não se trata de dividir o comportamento de Jane em duas ações distintas, uma na qual a virtude da honestidade é instanciada e outra na qual se instancia a virtude da coragem. Antes, é plausível interpretar o caso como um no qual uma *única* ação instancia mais de uma virtude *ao mesmo tempo*⁵⁵. Embora seja característico da literatura acerca das virtudes exemplificar atos de virtude a partir de casos nos quais uma ação instancia uma virtude discreta, não parece ser uma ideia implausível de se defender que há ações que instanciam duas ou mais virtudes simultaneamente.

Trata-se de um caso para o qual devemos ter cautela. Podemos ser levados com muita facilidade a admitir uma relação de dependência entre virtudes em cenários onde tudo o que consta é uma coincidência ou relação temporal de simultaneidade. E da mesma

⁵⁵ Este ponto talvez requeira um aprofundamento maior em teorias da ação, algo fora dos planos do presente trabalho.

forma que de uma correlação não se segue causalidade, de uma coincidência ou simultaneidade entre dois ou mais *relata* não se segue dependência ontológica.

1.2.2.2 Experiências de pensamento como ferramenta metodológica para estipular relações de dependência ontológica

Os problemas talvez não parem por aí. Uma segunda questão metodológica que deve ser abordada diz respeito à insuficiência ou, melhor ainda, imprecisão no uso de experiências de pensamento com o propósito de constatar relações de dependência entre dois ou mais *relata*. Considere-se, por exemplo, o que a filósofa Marya Schechtman tem a dizer sobre o uso deste recurso com fins a descobrir fatos acerca da identidade pessoal:

O uso de cenários fantásticos como um meio para descobrir fatos acerca da identidade pessoal é (...) um que tem sido alvo de grande suspeita, e há boa razão para tal. Nem sempre é claro que nós realmente possamos imaginar o que pensamos que estamos imaginando, que nós não estejamos implicitamente nos baseando em pressupostos ilegítimos, ou que nós não estejamos sendo manipulados pela maneira como a história é contada. (SCHECHTMAN, 2014, p. 85; tradução minha)

Nesta passagem, Schechtman nota três problemas aos quais a construção de cenários hipotéticos com a finalidade de fazer importantes descobertas filosóficas está sujeita. Para repeti-los: (1) nem sempre é claro que nós possamos realmente conceber o que nós pensamos que estamos concebendo⁵⁶; (2) nem sempre é claro se nossos cenários não estão implicitamente assumindo pressupostos ilegítimos; e (3) nem sempre é claro que nós não estejamos sendo manipulados ou induzidos pela maneira como o cenário é descrito. Para fins de exemplo, se eu tivesse descrito o cenário da intérprete de Wittgenstein como um caso no qual a honestidade intelectual dela motivou seu ato de coragem, eu estaria fazendo nada menos do que o ponto (3) para o qual Schechtman chama a atenção.

1.2.3 Virtudes intelectuais básicas

No início desta seção, duas teses genéricas foram contrastadas a fim de oferecer uma primeira sondagem das relações de dependência ontológica entre virtudes intelectuais. Uma das teses é, a bem da verdade, uma família de teses, presente em diversos autores, de diferentes maneiras, e aqui nomeada Tese de Cardinalidade⁵⁷. No limite, uma Tese de Cardinalidade (daqui em diante, TC) reivindica que

⁵⁶ Não são poucos os filósofos a marcar a distinção entre imaginar e conceber. Essa discussão, porém, não é aqui relevante.

⁵⁷ É possível distinguir diferentes teses de cardinalidade, o que pode depender tanto das virtudes que são postuladas como básicas como do número de virtudes. Neste último caso, sugiro a adoção dos termos

(TC) Há ao menos uma virtude intelectual que fundamenta todas as demais.

Já a tese contrastada a esta última, a saber, a Tese da Interdependência Global (daqui em diante, IG), é a tese segundo a qual

(IG) Todas as virtudes intelectuais são mutuamente dependentes.

Assim, TC é uma tese que estabelece uma relação de *fundamentação* metafísica (irreflexiva, assimétrica e transitiva) entre ao menos uma virtude intelectual e todas as demais, enquanto IG é uma tese que estabelece uma relação de *interdependência* metafísica (irreflexiva, simétrica e transitiva) entre todas as virtudes intelectuais. Não é possível endossar TC e IG ao mesmo tempo, pois, por um lado, um teórico das virtudes comprometido com TC é forçado a negar que *todas* as virtudes intelectuais estabelecem entre si relações de dependência mútua, pois existe ao menos uma virtude intelectual que escapa das relações de interdependência metafísica; por outro lado, um teórico das virtudes comprometido com IG é forçado a negar que há *ao menos uma* virtude intelectual que é fundamento de todas as outras, pois todas, sem exceção, estabelecem entre si relações de interdependência metafísica. Sendo assim, como arbitrar entre as duas teses? Isto é, com base em que podemos endossar uma e rejeitar outra?

Como observado anteriormente, muitos teóricos das virtudes (Code 1984, 1987; Steutel e Spiecker 1997; Roberts e Wood 2007) endossam alguma variedade de TC, de acordo com a qual, há ao menos uma virtude intelectual que fundamenta todas as demais. Lorraine Code, por um lado, defende que a responsabilidade epistêmica é a virtude intelectual da qual todas as demais “irradiam” (1984: 34; 1987: 44), sinalizando uma tese de cardinalidade monárquica. Roberts e Wood, por outro lado, sugerem que as virtudes do amor intelectual e da sabedoria prática estão por trás de todas as demais virtudes intelectuais (2007: 305), sinalizando uma tese de cardinalidade diárquica. Por fim, Steutel e Spiecker (1997: 64) defendem que a virtude que eles chamam de “consideração e respeito pela verdade” que, a bem da verdade, parece corresponder à responsabilidade epistêmica, é a virtude cardinal que unifica todas as demais virtudes intelectuais, sinalizando outra tese de cardinalidade monárquica, similar, ou mesmo idêntica à tese de cardinalidade monárquica desenvolvida por Lorraine Code.

“monárquica”, “diárquica”, “triárquica” etc. para classificar teses de cardinalidade que postulem, respectivamente, uma, duas, três etc. virtudes intelectuais como básicas.

Tais autores postularam ao menos três virtudes intelectuais candidatas à classe de virtudes intelectuais *básicas*. O presente trabalho se propõe a indagar se as virtudes de amor intelectual, responsabilidade epistêmica e sabedoria prática compartilham características específicas que as distinguem das demais virtudes intelectuais a ponto de motivarem um tratamento teórico distintivo. Convém destacar que, sob pena de ser enfraquecido, o modelo triádico desenvolvido na seção anterior é compatível com a postulação destas três virtudes intelectuais como pertencentes a um grupo distintivo de virtudes, uma vez que o amor intelectual e a responsabilidade epistêmica corresponderiam, cada uma, a uma das duas facetas que o componente motivacional das virtudes intelectuais admite, enquanto a sabedoria prática corresponderia ao componente prudencial (ou componente de sensibilidade). Segue-se, assim, uma breve caracterização de cada uma das virtudes candidatas à classe de virtudes intelectuais básicas e uma discussão de suas características distintivas.

1.2.3.1 Amor intelectual

O amor intelectual, como o termo “amor” indica, é geralmente exibido como um estado *afetivo* direcionado a algum bem intelectual, tal como verdade (“amor pela verdade”), aprendizado (“amor pelo aprendizado”), conhecimento (“amor pelo conhecimento”), entendimento (“amor pelo entendimento”) etc. Uma vez que o amor intelectual é uma manifestação particular do que nós podemos caracterizar como um apetite intelectual, esta disposição é mais corretamente descrita como apetitiva em sua natureza disposicional. Neste sentido, o perfil disposicional do amor intelectual guarda semelhança com virtudes intelectuais como curiosidade intelectual e maravilhamento intelectual. O amor intelectual é, assim, uma disposição que motiva o seu possuidor a buscar por bens distintivamente intelectuais.

1.2.3.2 Responsabilidade epistêmica

Contrariamente ao amor intelectual, a responsabilidade epistêmica deve ser descrita como um estado *desiderativo* ou *volitivo* direcionado a algum bem intelectual. Entretanto, a responsabilidade epistêmica compartilha com virtudes como amor intelectual, curiosidade intelectual e maravilhamento intelectual uma natureza apetitiva. Em outras palavras, a responsabilidade epistêmica é uma espécie de apetite intelectual. Assim como o amor intelectual, a responsabilidade epistêmica é uma disposição que motiva alguém a buscar por bens distintivamente intelectuais. No entanto, se, por um lado, o amor intelectual

é um estado afetivo positivo direcionado a bens epistêmicos, por outro, a responsabilidade epistêmica é uma atitude conativa direcionada a bens epistêmicos, os quais, neste caso, poderiam incluir obrigações ou deveres epistêmicos.

1.2.3.3 Sabedoria prática

Se, por um lado, o amor intelectual e a responsabilidade epistêmica são de natureza apetitiva, a sabedoria prática, por outro, é uma virtude de natureza proficiente. Em outras palavras, diferentemente das duas outras virtudes intelectuais, a sabedoria prática é uma proficiência, habilidade ou poder. A sabedoria prática, neste sentido, é uma virtude que habilita alguém a realizar determinada atividade. Particularmente, a sabedoria prática consiste em uma capacidade para discernir as circunstâncias em que é apropriado se engajar com uma atividade virtuosa. Assim, a sabedoria prática pode ser descrita como a capacidade para discernir as ‘saliências práticas’ de uma dada situação, possivelmente envolvendo um aglomerado de atitudes cognitivas (acuradas) ocorrentes em um ato de raciocínio prático.

1.2.3.4 Características distintivas das virtudes intelectuais básicas

De acordo com TC, uma virtude intelectual básica (ou cardinal) é uma virtude intelectual que fundamenta todas as demais virtudes intelectuais—i.e., todas as virtudes intelectuais *não-básicas*. Cabe, assim, a questão: em que sentido as virtudes intelectuais não-básicas estão fundamentadas nas virtudes intelectuais básicas?

Uma primeira resposta tentadora a esta questão é propor que uma pessoa só adquire a disposição característica de uma virtude intelectual não-básica se essa disposição estiver fundamentada nas disposições que caracterizam as virtudes intelectuais básicas. Neste sentido, uma pessoa só poderá ser, digamos, intelectualmente arejada, corajosa, curiosa ou metódica se tais traços de caráter estiverem fundamentados no amor intelectual, na sabedoria prática e na responsabilidade epistêmica.

Essa interpretação, porém, parece problemática, uma vez que parece ser concebível que uma pessoa seja, por exemplo, intelectualmente curiosa ou corajosa, sem ter amor pelos bens epistêmicos, sem ser responsável com seus processos de formação de opinião, ou sem ser prudente. Em outras palavras, a posse em si de disposições que nós canonicamente classificamos como virtudes intelectuais em nada parece depender da posse de virtudes intelectuais básicas.

Uma interpretação alternativa de TC é reivindicar que a posse de uma virtude intelectual não-básica *qua virtute intellectual* depende de ela estar fundamentada em virtudes intelectuais básicas. Neste segundo sentido, é o *estatuto ontológico* dessas disposições—i.e., o estatuto delas enquanto virtudes intelectuais—que depende das virtudes intelectuais básicas. Ou seja, o estatuto de um traço de caráter intelectual enquanto virtude intelectual depende de o traço de caráter intelectual em questão estar fundamentado em virtudes intelectuais básicas.

Esta última interpretação será favorecida aqui por parecer mais plausível que a primeira. Seguindo esta interpretação, TC deve ser entendida como uma tese a respeito da fundamentação metafísica do *estatuto ontológico* de traços de caráter intelectual *qua* virtudes intelectuais, ao invés de uma tese a respeito das bases de origem dos traços de caráter.

Uma segunda característica das virtudes intelectuais básicas parece ser a de que suas atividades características são sempre veiculadas em associação às atividades características das virtudes intelectuais não-básicas. Considere a sabedoria prática, cuja atividade característica consiste em discernir as circunstâncias em que é apropriado se engajar com uma atividade virtuosa. Como pode ser inferido desta descrição, a manifestação da atividade característica da sabedoria prática não se dá isoladamente de outras atividades virtuosas, mas tão somente em associação com estas últimas. E uma vez que a sabedoria prática—que corresponde, aqui, ao componente prudencial—é o que “dá liga” entre as virtudes intelectuais e o componente motivacional das mesmas—que corresponde, afinal, às virtudes de amor intelectual e responsabilidade epistêmica—, digo, uma vez isso, também as atividades características do amor intelectual e da responsabilidade epistêmica não se manifestam isoladamente, senão *conjuntamente*.

Convém observar, no entanto, que esta característica não está sendo proposta como uma característica *exclusiva* das virtudes intelectuais básicas. Por exemplo, o caso da intérprete de Wittgenstein descrito nesta seção pode ser plausivelmente interpretado como um caso no qual as virtudes de honestidade e coragem intelectuais vêm associadas uma à outra. Entretanto, muito embora não se trate de uma característica exclusiva, esta associação entre as virtudes parece ser uma característica necessária tão somente das virtudes intelectuais básicas, dadas as atividades características destas últimas—que parecem depender, em certo sentido, das atividades características de outras virtudes.

Se, porém, isso que foi dito acima estiver correto, então uma tensão surge, pois, por um lado, o estatuto ontológico de virtudes intelectuais não-básicas *qua* virtude intelectual *depende* de virtudes intelectuais básicas; por outro lado, virtudes intelectuais básicas *dependem* de virtudes intelectuais não-básicas para se manifestarem—e, portanto, para serem adquiridas e mantidas. Essa aparente *mútua* dependência entre tais classes de virtudes põe em dúvida a própria classificação em voga, pois por que razão chamaríamos algumas virtudes de *básicas* se elas dependem de outras?

A resolução desse conflito, sugiro, reside numa terceira característica distintiva das virtudes intelectuais básicas, uma característica central que permite explicar a função pela qual virtudes intelectuais básicas se manifestam de maneira associada às demais virtudes intelectuais. Trata-se de uma função de orientação: virtudes intelectuais básicas orientam as atividades características das virtudes intelectuais não-básicas. Assim, por um lado, o amor intelectual e a responsabilidade epistêmica orientam as atividades características de outras virtudes em direção a bens epistêmicos—uma pessoa que, digamos, aja de maneira intelectualmente arejada porque quer aprender mais a respeito de um assunto manifesta a virtude da mentalidade arejada orientada seja pela responsabilidade epistêmica, seja pelo amor intelectual (um amor pelo aprendizado). Por outro lado, a sabedoria prática também é uma virtude de orientação, pois orienta as atividades características de outras virtudes em situações particulares com características específicas. Deste modo, uma pessoa que aja de maneira intelectualmente corajosa porque julga, com razão, que a situação é propícia para enfrentar os constrangimentos que sua opinião impopular provoca, manifesta a virtude da coragem intelectual orientada pela sabedoria prática. Em suma, virtudes intelectuais básicas têm um caráter orientador, daí a associação delas às atividades características de outras virtudes.

Convém observar que, por um lado, as virtudes do amor intelectual e da responsabilidade epistêmica determinam o fim a ser almejado (um bem epistêmico), por outro, a virtude da sabedoria prática determina os meios para alcançar o fim almejado. Isso ecoa a maneira como Aristóteles (*EN* VI.1143a35-1144a10) caracteriza o raciocínio prático em termos de um silogismo prático, com uma premissa maior que identifica um bem a ser alcançado (função de virtudes como amor intelectual e responsabilidade epistêmica) e uma premissa menor que situa o bem na situação particular (função da sabedoria prática). Com efeito, este caráter orientador das virtudes intelectuais básicas circunscreve as ações de uma

pessoa intelectualmente virtuosa, uma vez que determina tanto o bem que ela almeja num curso de ação, quanto o curso de ação ele próprio, julgado por ela como o melhor.

Estas observações conduzem a uma quarta característica da classe de virtudes intelectuais básicas, a saber, a de que virtudes intelectuais básicas aperfeiçoam as demais virtudes intelectuais, pois dão a estas últimas uma *base sólida* que garante a *sustentabilidade* das mesmas. Daí que as virtudes intelectuais básicas são fundamento do estatuto ontológico das demais virtudes intelectuais enquanto virtudes intelectuais. Para além disso, este fato permite conectar o tópico da unidade das virtudes intelectuais, abordado até aqui, com outro tópico clássico em teoria das virtudes, a saber, o tópico da incontinência e da continência, algo que veremos na sequência.

1.2.4 Dois aspectos da maturação das virtudes intelectuais

No que se segue, propõe-se dois aspectos sob os quais as virtudes intelectuais podem aperfeiçoar umas às outras; nomeadamente, sustentabilidade e eficiência.

1.2.4.1 Maturação das virtudes sob o aspecto da sustentabilidade

Como observado anteriormente, por um lado, o amor intelectual e a responsabilidade epistêmica determinam o bem epistêmico a ser alcançado, por outro, a sabedoria prática determina se as circunstâncias são favoráveis à busca do bem almejado, de modo que as ações intelectualmente virtuosas de uma pessoa são orientadas por tais virtudes. Quando alguém abre mão destas orientações, seja desistindo de buscar um bem epistêmico porque há motivos conflituosos que sobrepujam os motivos intelectualmente excelentes, seja suspendendo momentaneamente o seu melhor juízo a respeito das circunstâncias em que se dá sua ação, age-se de maneira incontinente.

Incontinência (*ἀκρασία*, *akrasia*) é um estado de caráter intermediário entre a virtude e o vício. Davidson (2001: 27) caracteriza a ação incontinente, em linhas gerais, da seguinte maneira:

- D.** Ao fazer *x* um agente age incontinentemente se, e somente se, (a) o agente faz *x* intencionalmente; (b) o agente crê que há uma ação alternativa *y* aberta a ele; e (c) o agente julga que, todas as coisas consideradas, seria melhor fazer *y* a fazer *x*.

Dada a caracterização acima, poderia se dar o caso de que uma pessoa manifeste em sua ação virtudes como amor intelectual, ou responsabilidade epistêmica, e sabedoria prática e, ainda assim, aja incontinentemente? Por um lado, se uma pessoa age como uma amante do conhecimento ou como alguém intelectualmente responsável, então ela não deixa que motivos conflituosos sobrepujam sua motivação intelectual, de modo que o amor intelectual e a responsabilidade epistêmica garantem a motivação necessária para manter a busca pelo bem epistêmico almejado—impedindo, assim, que a premissa maior de nosso raciocínio prático seja suspensa de nossas considerações.

Por outro lado, se uma pessoa age de acordo com a sabedoria prática, então ela não suspende momentaneamente o seu melhor juízo—i.e., o juízo que ela faz quando leva em consideração todos os aspectos de sua circunstância—, uma vez que tal suspensão consistiria na *ausência* de sabedoria. Deste modo, a sabedoria prática impede que a premissa menor de nosso raciocínio prático seja suspensa de nossas considerações.

Com efeito, um caráter intelectual continente depende constitutivamente da comunhão entre virtudes intelectuais básicas—ou, dito de outro modo, um caráter intelectual continente depende da comunhão entre bom senso (sabedoria prática) e boa vontade (amor intelectual ou responsabilidade epistêmica). Quando comungadas, estas virtudes repelem a possibilidade da incontinência, garantindo o funcionamento excelente da racionalidade, dando unidade, por um lado, a um modo de pensar e querer excelente e, por outro, a uma conduta excelente. Neste sentido, quando *apropriadamente* fundamentadas, as virtudes intelectuais abominam a irracionalidade.

Deste modo, as virtudes intelectuais básicas operam na vida do agente epistêmico como uma base sustentável à manutenção das demais virtudes intelectuais. É possível, portanto, contrapor traços de caráter intelectualmente virtuosos ancorados em uma base sólida ou sustentável (na qual as virtudes intelectuais básicas desempenham a função crucial de garantir a reta conduta) aos traços de caráter intelectualmente virtuosos ancorados em uma base frágil ou insustentável (na qual as virtudes intelectuais básicas estão ausentes, ou raramente se manifestam de modo a orientar com frequência as demais virtudes intelectuais, tornando o nosso caráter intelectual vulnerável ao fenômeno da incontinência).

1.2.4.2 Maturação das virtudes sob o aspecto da eficiência

Apresentou-se, até aqui, algumas razões para motivar um tratamento teórico distintivo às virtudes intelectuais de amor intelectual, responsabilidade epistêmica e sabedoria prática, sugerindo-se uma variedade de tese de cardinalidade, de acordo com a qual estas três virtudes intelectuais são fundamentais, enquanto as outras virtudes intelectuais são daquelas dependentes. Isto implica favorecer a tese de cardinalidade em relação à tese da interdependência global. No entanto, o presente trabalho pretende motivar uma visão um pouco menos genérica e mais sutil. Em particular, embora endosse a existência de virtudes intelectuais básicas, das quais dependem as virtudes intelectuais não-básicas para o seu aperfeiçoamento ou maturação, o presente trabalho também propõe que as virtudes intelectuais não-básicas têm potencial de aprimorar umas às outras, ao menos comedidamente, mesmo na ausência de virtudes intelectuais básicas.

Virtudes são, como já repetido várias vezes, disposições, enraizadas por hábito, para se engajar com as atividades que lhes são características. Como Zagzebski declara (1996: 100, 136), “virtude” é um *termo de sucesso* no sentido de que não se diz de uma pessoa que ela possui uma determinada virtude a menos que ela confiavelmente seja exitosa em alcançar o fim da motivação *específica* àquela virtude. Em outras palavras, uma pessoa não possui uma virtude a menos que ela frequentemente realize de maneira efetiva a atividade que é característica à virtude em questão.

Para fins de exemplo, considere as virtudes da inquisitividade e da humildade intelectual tal como clarificadas, respectivamente, por Lani Watson e Dennis Whitcomb e colaboradores. De acordo com Watson (2015), a uma pessoa só pode ser atribuída a virtude da inquisitividade se ela costuma ter sucesso em formular de maneira sincera boas questões, sendo a formulação sincera de boas questões o padrão comportamental de uma pessoa intelectualmente inquisitiva.

Por sua vez, de acordo com Whitcomb *et al.* (2017), a uma pessoa só pode ser atribuída a virtude da humildade intelectual se ela costuma ter sucesso em reconhecer suas próprias limitações cognitivas, sendo o reconhecimento de suas próprias limitações cognitivas o padrão comportamental de uma pessoa intelectualmente humilde.

Dizer que “virtude” é um termo de sucesso significa dizer que uma pessoa que cultive uma virtude qualquer realizará o padrão comportamental da virtude em questão *de maneira eficiente*. Deste modo, se uma pessoa é inquisitiva, seguindo a definição de

Watson, então essa pessoa será eficiente em formular, de maneira sincera, boas questões. Outrossim, se uma pessoa é intelectualmente humilde, seguindo a definição de Whitcomb e colaboradores, então essa pessoa será eficiente em reconhecer suas próprias limitações cognitivas.

Consideremos, agora, uma possível relação entre as virtudes acima, no qual uma pessoa que cultive ambas as virtudes, otimiza ainda mais a eficiência de seu traço inquisitivo em razão de sua humildade intelectual. Para vislumbrar como isso poderia acontecer, tome-se o caso das *insolubilia*, tal como definidas por Nicholas Rescher.

De acordo com Rescher (2005: 97), *insolubilia* são questões que possuem respostas corretas, mas para as quais inteligências finitas são incapazes de responder. Para ele, exemplos de tais questões são questões envolvendo predicados indigentes [*vagrant*⁵⁸], aleatoriedade e sorte (contingência futura), ou inovação cognitiva. Convém, aqui, distinguir questões para as quais é muito difícil obter uma resposta correta, porém humanamente possível, e *insolubilia* propriamente ditas—para estas últimas, é humanamente impossível obter uma resposta correta. Ademais, é preciso esclarecer que *insolubilia* não são questões insolúveis em virtude de as respostas corretas a elas poderem ser respondidas, mas não estarem acessíveis na prática—como, por exemplo, em função da ausência de uma tecnologia mais sofisticada (2005: 91). Ao invés disso, *insolubilia* são questões insolúveis em virtude de as respostas corretas a elas não poderem ser respondidas por inteligências finitas. Deste modo, por definição, *insolubilia* são questões impossíveis de serem resolvidas por agentes epistêmicos cognitivamente limitados.

Dito isso, podemos conceber o caso de alguém que caracteristicamente tem sucesso em formular boas questões—sendo, portanto, inquisitivo—e que, contudo, com alguma frequência envolve-se com o ato de formular questões para as quais, embora haja uma resposta correta, inteligências finitas são incapazes de responder—ou seja, alguém que com alguma frequência formula casos de *insolubilia*.

Ora, uma pessoa que adquira e mantenha a virtude da humildade intelectual—sendo, assim, caracteristicamente exitosa em reconhecer as próprias limitações cognitivas—está mais propensa a reconhecer quais questões são impossíveis de serem respondidas por agentes cognitivamente limitados e, por extensão, quais são as questões

⁵⁸ A tradução do termo ‘vagrant’ por ‘indigente’ foi sugerida pelo meu orientador, Frank Thomas Sautter, em uma de suas aulas de lógica. Sigo sua sugestão.

para as quais vale a pena investir energia tentando responder—deste modo, otimizando sua eficiência em formular questões pertinentes.

Estas observações sugerem que virtudes intelectuais discretas podem maturar outras virtudes intelectuais de maneira localizada ou especializada. Com efeito, quando uma virtude intelectual discreta tem sua eficiência aprimorada mediante um conjunto de outras virtudes intelectuais, ocorre a maturação da própria virtude intelectual em questão, contribuindo, assim, ao processo de maturação intelectual de uma pessoa.

1.3 Um sistema de classificação das virtudes intelectuais

Passemos agora ao desenvolvimento de um sistema de classificação das virtudes intelectuais. Convém destacar, antes, que alguns filósofos propuseram classificações distintas, enquanto outros apenas expuseram prospectos para uma taxonomia das virtudes. Por exemplo, pode-se classificar as cinco principais virtudes intelectuais elencadas por Aristóteles em virtudes teóricas ou especulativas (ἐπιστήμη, *epistēmē*; σοφία, *sophiā*; e νοῦς, *nous*), virtudes práticas (φρόνησις, *phronēsis*) e virtudes produtivas (τέχνη, *téchnē*). James Montmarquet (1993 apud Zagzebski, 1996, p. 174), por sua vez, classificou as virtudes intelectuais em outros três grupos, a saber, virtudes de imparcialidade—incluindo a abertura às ideias dos outros—, virtudes de sobriedade—incluindo as virtudes de um investigador meticuloso que assente apenas àquilo que é justificado pela evidência—e virtudes de coragem—incluindo perseverança e determinação. De modo perspicaz, Zagzebski nota (1996: 174) grande semelhança entre a classificação de Montmarquet e três atitudes para as quais o filósofo John Dewey chamara a atenção em seu *How We Think*. Não pude, no entanto, encontrar na edição que tenho desta obra as passagens referidas por Zagzebski. Trata-se, contudo, de uma das obras fundamentais de Dewey que inspiram e norteiam o presente projeto de uma educação com enfoque nas virtudes intelectuais. Nela, Dewey descreve o cultivo de bons hábitos de pensamento como o principal ofício da educação. Nas palavras dele,

Embora não seja função da educação provar cada sentença, não mais do que ensinar cada item possível de informação, é sua função cultivar hábitos firmes e efetivos para a discriminação de crenças testadas de meras asserções, suposições e opiniões; desenvolver uma preferência vívida, sincera e arejada por conclusões que estão apropriadamente fundamentadas, bem como enraizar nos hábitos-em-construção do indivíduo métodos de investigação e raciocínio apropriados aos vários problemas que se lhe apresentam. Não importa o quanto um indivíduo saiba em termos de informação e ouvir-falar, se ele não tem atitudes e hábitos desse tipo, ele não está intelectualmente educado. Ele carece dos rudimentos da disciplina mental. E uma vez que esses hábitos não são um dom da natureza (não importa o quão forte seja a aptidão para adquiri-los); uma vez que, ademais, as circunstâncias casuais do ambiente natural e social não são suficientes para compelir à

aquisição desses hábitos, o principal ofício da educação é fornecer condições que permitam cultivá-los. A formação desses hábitos é o Treinamento da Mente. (DEWEY, 1991, pp. 27-28; tradução minha)

De fato, esta passagem já antecipa em grande medida um dos propósitos do presente trabalho e do projeto que se lhe segue, a saber, argumentar que a virtude intelectual é o ideal regulador da educação. Uma das exigências que o presente trabalho assume para preterir uma classificação das virtudes por outra diz respeito à utilidade relativa de cada sistema de classificação para o campo da prática e teoria educacional. Em outras palavras, o sistema de classificação das virtudes que será aqui desenvolvido se mostrará bastante útil ao longo deste trabalho, especialmente quando estivermos lidando com o tema propriamente dito de uma educação focada em virtudes intelectuais.

Antes de avançarmos, porém, é digno de menção o fato de que a filósofa Zagzebski (1996: 252) sugere o avanço de uma taxonomia completa das virtudes a partir do componente motivacional compartilhado entre elas. Assim, por exemplo, ela fala de virtudes que se agrupam em torno da motivação pelo bem-estar dos outros, tais como amor, generosidade, bondade, compaixão e benevolência, e virtudes que se agrupam em torno do respeito pela dignidade humana, tais como justiça, equidade, honestidade, integridade e confiança. O presente trabalho, por sua vez, embora proponha uma classificação das virtudes intelectuais a partir do componente disposicional, o faz com enfoque no *aspecto de sucesso* destacado neste componente. Como já analisado, o aspecto de sucesso de uma virtude intelectual consiste no fato de que as virtudes intelectuais são disposições que, em função do perfil disposicional e da atividade cognitiva característica a cada uma, otimizam o êxito de seu possuidor em uma demanda genérica da vida intelectual. Neste sentido, a taxonomia aqui desenvolvida elenca uma série de demandas genéricas da vida intelectual.

Além disso, é digno de nota que a taxonomia que se pretende apresentar aqui tem como referencial a classificação inicial das virtudes intelectuais proposta por Baehr em sua monografia, que também adota um procedimento de agrupamento das virtudes intelectuais com base nos diferentes desafios cognitivos que elas nos equipam a superar, de modo que é didático considerarmos a classificação inicial de Baehr antes de proceder para a taxonomia que será aqui apresentada.

1.3.1 A classificação inicial de Baehr

Em *The Inquiring Mind*, Baehr nota (2011: 18) que a investigação—por ele definida como uma *pesquisa ativa e intencional pela verdade acerca de um assunto*—possui certas

demandas genéricas razoáveis sobre nós enquanto agentes cognitivos e que a posse de diferentes virtudes intelectuais nos equipa com as ferramentas de que precisamos para satisfazer ou superar essas demandas. Como é visto na sequência, as demandas para as quais Baehr chama a atenção não só são demandas características na vida de pesquisadores e estudiosos no ambiente acadêmico, mas também—ou pelo menos em alguma medida—demandas características na vida de estudantes tanto a nível superior quanto a nível básico. Deste modo, as demandas cognitivas de que tratamos são todas, em alguma medida maior ou menor, características tanto da vida acadêmica quanto da vida escolar. Eu chamarei a atenção para isto no decorrer da apresentação, mas é forçoso antecipar que o foco de Baehr em *The Inquiring Mind* eram demandas particulares no contexto de vida de pesquisadores.

1.3.1.1 Virtudes de motivação

A primeira demanda para a qual Baehr chama a atenção é uma demanda por motivação. Como ele argumenta (2011: 19), um pesquisador preguiçoso e irreflexivo dificilmente começará o processo da investigação em primeiro lugar e, uma vez que a pesquisa precisa ser iniciada em algum ponto de sua carreira, uma demanda por motivação inicial se impõe no domínio intelectual da vida dessa pessoa. Note-se que uma demanda semelhante pode se impor na vida de um estudante em qualquer nível de ensino, especialmente considerando que a falta de motivação nos estudos é uma característica comum da vida cognitiva de nossos educandos. Virtudes intelectuais como curiosidade, maravilhamento, inquisitividade, contemplatividade e reflexividade são exemplares de virtudes intelectuais que ajudam a nos manter motivados na pesquisa e nos estudos. Nas palavras de Baehr,

Uma pessoa inquisitiva, por exemplo, é ligeira em perguntar questões do tipo “por quê?”, algo que, por sua vez, é muito suscetível de inspirar uma investigação. Uma pessoa com a virtude da curiosidade, ou cuja vida mental é caracterizada pelo maravilhamento, é ligeira em notar e estar inclinada a investigar questões significativas. E uma pessoa reflexiva ou contemplativa está inclinada a ponderar ou refletir sobre sua própria experiência de modos que provavelmente conduzam, de maneira natural, à investigação. (BAEHR, 2011, p. 19; tradução minha)

Note-se que o valor educacional da curiosidade intelectual é amplamente reconhecido. Dewey, por exemplo, toma-a como “o mais vital e significativo fator no fornecimento do material primário por onde a sugestão [de pensamento] pode surgir” (Dewey, 1991, p. 30). Ademais, o maravilhamento e a contemplatividade, em particular, são virtudes há muito ligadas à filosofia, especialmente àquilo que motiva o início de uma vida caracteristicamente contemplativa. No *Teeteto* (155d), por exemplo, Sócrates defende

que a filosofia tem origem num espanto ou perplexidade e, em *Way to Wisdom*, Karl Jaspers toma esta como uma das quatro fontes de origem da filosofia. Já no Livro X da *Ética Nicomaqueia* Aristóteles argumenta que a contemplação é a atividade humana mais elevada—i.e., a mais propícia ao florescimento humano. Chamemos este importante grupo de virtudes de VIRTUDES DE MOTIVAÇÃO.

1.3.1.2 Virtudes de foco

Baehr continua (2011: 19) notando que uma segunda demanda razoável da investigação diz respeito ao *foco* do pesquisador. Este foco, como ele nota, pode estar direcionado às características detalhadas de um objeto físico, ou às sutilezas semânticas de um texto, ou, ainda, à exata estrutura lógica de um argumento. Deste modo, esta demanda pode requerer virtudes intelectuais tais como minúcia e cautela intelectuais, perceptividade, sensibilidade aos detalhes e atenção, pois, diz ele,

Uma pessoa atenta, por exemplo, exhibe um estado de alerta geral com respeito ao seu objeto de pesquisa. Uma pessoa minuciosa adota uma mentalidade apropriadamente crítica em direção ao seu objeto de estudo. E um pesquisador perceptivo ou sensível aos detalhes é ligeiro em se concentrar em questões e detalhes mais importantes. (BAEHR, 2011, p. 19; tradução minha)

Note-se, também, que uma demanda idêntica se faz presente em ambientes escolares tanto quanto em ambientes acadêmicos, pois problemas relacionados ao foco e concentração nos estudos é algo que acomete educandos em todos os níveis de ensino, de modo que o ensino de virtudes de tal grupo permite equipar os estudantes a superarem este desafio típico da vida intelectual. Dewey também se preocupa com elas quando chama a atenção para hábitos de falta de atenção e procrastinação (cf. Dewey, 1991, p. 61). A este grupo de virtudes chamaremos de VIRTUDES DE FOCO.

1.3.1.3 Virtudes de correção judicativa

Um terceiro desafio que, como Baehr nota, regularmente emerge no contexto da investigação se deve ao fato de que a pesquisa muitas vezes envolve consultar e avaliar uma ampla variedade de fontes, sendo que algumas delas—ou parte delas—são por nós aceitas ou rejeitadas. Ele segue:

Esta dinâmica dá origem à tentação de avaliar certas visões (aquelas, digamos, que já estamos inclinados a aceitar) de acordo com um (relativamente frouxo) conjunto de critérios ou padrões e outras visões de acordo com um conjunto diferente (mais exigente) de critérios e padrões. E mesmo onde não há essa tentação, a avaliação apropriada de uma variedade de diferentes visões pode ser desafiadora quando as visões em questão são, digamos, avaliadas durante um longo período de tempo (aumentando, assim, a probabilidade de que os padrões aplicados na avaliação das visões diferirão). Consequentemente, a investigação bem-

sucedida geralmente requer as virtudes de equidade intelectual, consistência e objetividade. E onde a pessoa tem interesse em mais de uma visão ou explicação a serem avaliadas, ela também exige virtudes como imparcialidade e mentalidade arejada. (BAEHR, 2011, pp. 19-20; tradução minha)

Às virtudes intelectuais para as quais Baehr chama a atenção, pode-se acrescentar virtudes como justiça e generosidade (ou caridade) intelectuais que parecem ter alguma proximidade com o que ele chama de equidade intelectual [*intellectual fairness*]. Embora esta possa parecer uma demanda menos comum na vida escolar em comparação à vida acadêmica, ainda assim ela pode desempenhar um importante papel na formação de bons hábitos de pensamento e, portanto, na preparação dos pupilos à vida acadêmica e mesmo ao exercício da cidadania. Dewey (1991: 30), por exemplo, parece sugerir algumas destas virtudes quando argumenta que as ideias sugeridas pelo pensamento, quando incoerentes ou fantásticas, ao invés de pertinentes e consistentes, são um obstáculo aos bons hábitos de pensamento. Baehr agrupou estas virtudes no que ele chamou de “consistência na avaliação”. Aqui elas serão nomeadas de VIRTUDES DE CORREÇÃO JUDICATIVA, pois a função delas é corrigir os juízos enviesados que as pessoas fazem a respeito de determinados assuntos.

1.3.1.4 Virtudes de transparência

Uma quarta demanda, semelhante à última, diz respeito ao fato de que o êxito de uma pesquisa pode ser impedido em função de nossa tendência ao autoengano, compreendida aqui como nossa tendência a distorcer ou mesmo bloquear considerações ou evidências contrárias às nossas ideias, ou mesmo falhar em reconhecer tensões lógicas ou inconsistências entre nossas crenças (cf. Baehr, 2011, p. 20). Esta nossa tendência, como bem nota Baehr, “pode ter um impacto deletério no processo de investigação”, pois “ela pode nos levar a confiar em fontes não confiáveis, em dar uma pesquisa por acabado prematuramente, ou considerar certas hipóteses implausíveis como atraentes” (Baehr, 2011, p. 20). Ele prossegue dizendo que,

Para se evitar o lodaçal do autoengano, uma espécie de integridade cognitiva é requerida. Esta integridade tem a ver com o modo como nós confrontamos e processamos novas evidências e com como lidamos ou consideramos as evidências que já possuímos. Isso requer que nós estejamos cientes das evidências que temos e como elas se vinculam às proposições que aceitamos ou que estão sendo consideradas. Consequentemente, isto exige virtudes de autoconsciência e autoescrutínio; e clama por honestidade e transparência no que concerne àquilo que esta consciência ou escrutínio revela. Finalmente, evitar o autoengano demanda que nós façamos aquilo que nós podemos em resposta a uma avaliação honesta de nossa situação cognitiva, e especificamente, que nós tentemos produzir uma harmonia ou concordância apropriada entre nossas crenças, e entre nossas crenças e experiências. Isso pode exigir o abandono de uma crença, a suspensão do juízo ou a condução de uma investigação adicional. Uma pessoa motivada a fazer tais coisas em um

esforço para trazer à tona a coerência ou harmonia doxástica relevante incorpora a virtude da integridade intelectual. (BAEHR, 2011, p. 20; tradução minha)

A descrição que Baehr faz deste grupo revela, como já se observou anteriormente, que para ele a virtude da integridade intelectual *sobrevém* a um conjunto de outras virtudes intelectuais. Baehr até mesmo acaba por se referir a este grupo de virtudes com a expressão “integridade intelectual”. Aqui, no entanto, elas serão chamadas de VIRTUDES DE TRANSPARÊNCIA, na medida em que a função delas é fazer com que as disposições e atitudes de uma pessoa lhe sejam transparentes. Com efeito, pode-se dizer que enquanto o grupo das virtudes de correção judicativa permite corrigir os juízos que uma pessoa faz acerca de coisas a ela exteriores, o grupo das virtudes de transparência permite corrigir os juízos que uma pessoa faz acerca de coisas nela internalizadas e revelar as vulnerabilidades ou deficiências de suas próprias crenças aos outros.

Embora se possa pensar que as virtudes de transparência são requeridas na vida escolar em uma escala muito menor do que na vida acadêmica, convém enfatizar que elas são uma parte fundamental no cultivo de bons hábitos de pensamento e aprendizado. Na ausência delas, os hábitos intelectuais de uma pessoa constantemente, e censuravelmente, se alinharão aos seus vieses, impedindo sua maturação intelectual.

1.3.1.5 Virtudes de desenvoltura

O quinto grupo de virtudes, ao qual Baehr se refere sob o rótulo de “flexibilidade mental”, diz respeito ao desafio que por vezes se apresenta aos pesquisadores em função de precisarem confrontar um assunto que é, em si mesmo, extremamente complexo, ou mesmo um assunto que é simplesmente alheio ao modo corriqueiro de se pensar sobre o mundo. Aqui, na expressão do próprio autor, é preciso uma habilidade para “pensar fora da caixa”. Correspondem a este grupo virtudes intelectuais como inventividade, criatividade, adaptabilidade, flexibilidade, e agilidade intelectuais—grupo ao qual podemos incluir as virtudes de perspicácia e originalidade⁵⁹. Nas palavras de Baehr,

⁵⁹ Convém observar que Baehr inclui entre estas virtudes a virtude da mentalidade arejada. Neste sentido, a mentalidade arejada é, para Baehr, uma virtude que desempenha duas funções distintas em nossa vida intelectual. Suspeito, no entanto, de uma ambiguidade no conceito de ‘open-mindedness’. Tal ambiguidade permite que ‘open-mindedness’ seja analisada nos termos que propõe Baehr (2011: 152), caso no qual trata-se de uma virtude de correção judicativa, e no qual seria requerido mais elementos na análise para incluí-la junto às virtudes de desenvoltura ora consideradas. Isto me leva a supor que a expressão ‘pensar fora da caixa’ pode se referir a uma virtude intelectual distinta de ‘open-mindedness’ *tal como analisado* por Baehr, uma virtude que poderíamos, de fato, classificar adequadamente como uma virtude de desenvoltura. Neste sentido, a expressão ‘pensar fora da caixa’ é confusa e mereceria um exame detalhado. Não cabe, no entanto, fazer esta digressão aqui.

A pessoa criativa ou inventiva é particularmente efetiva em conceber possibilidades, hipóteses, ou explicações alternativas. Ela pode se mover para além das maneiras tradicionais de se pensar uma questão com a finalidade de dar sentido aos dados ou alcançar soluções aos problemas intelectuais. Uma pessoa intelectualmente ágil ou flexível possui a habilidade geral de pensar rapidamente e numa amplitude de diferentes maneiras. Ela não fica facilmente presa em rotinas ou maneiras rotineiras de pensamento. E uma pessoa intelectualmente adaptável é especialmente efetiva em conformar sua mente a novas ideias e questões. (BAEHR, 2011, pp. 20-21; tradução minha)

Com efeito, estas virtudes parecem se opor a rotinas mecânicas e de mera memorização, às quais Dewey parece dedicar alguma preocupação (1991: 61), ou, talvez, exijam a exposição dos estudantes a situações que contrastem com suas situações rotineiras. Tais virtudes serão aqui chamadas de VIRTUDES DE DESENVOLTURA.

1.3.1.6 Virtudes de resistência

Por fim, o sexto grupo para o qual Baehr chama a atenção diz respeito ao empenho ou persistência do pesquisador num determinado assunto. De acordo com o autor (2011: 21), esta demanda pode ser o resultado de muitos fatores: em certos contextos, uma busca pela verdade pode ser perigosa; ou poderia consumir muito o tempo do pesquisador; ou poderia requerer uma repetição demorada de certo procedimento técnico etc. Em todos estes casos, nota Baehr, o que é requerido é uma vontade para persistir ou perseverar. Dependendo da situação, esta vontade poderá tomar a forma de virtudes como coragem, determinação, paciência, diligência ou tenacidade intelectuais. Poderia ser acrescido a este grupo de virtudes a sobriedade intelectual. A tal grupo convém o rótulo de VIRTUDES DE RESISTÊNCIA, na medida em que tais virtudes são requeridas para casos nos quais é preciso resistir a certos obstáculos, sejam situações, desejos ou paixões, a fim de persistir na busca pela verdade.

Novamente, não é difícil notar a importância deste grupo de virtudes no que concerne tanto à vida acadêmica quanto à vida escolar, pois assim como a pesquisa pode requerer a resistência (ou persistência) de pesquisadores em diferentes contextos, é também verdade que os estudos podem requerer o mesmo tipo de atitude dos educandos.

1.3.2 Uma ampliação da classificação baehriana

Embora não haja qualquer dificuldade em notar a importância destes grupos de virtudes no contexto da vida acadêmica ou escolar, penso que a classificação inicial de Baehr pode ser apropriadamente ampliada, de modo que se possa incorporar virtudes por ele ignoradas em sua classificação inicial. Por exemplo, é possível notar que no desenvolvimento oferecido até aqui foram deixadas de lado virtudes como ceticismo,

autonomia, metodicidade e disciplina intelectuais. E, de fato, há dificuldades em acomodá-las nos grupos de virtudes já apresentados, de modo que há razões para se propor uma versão ampliada da classificação baehriana.

1.3.2.1 Virtudes de confiança apropriada

Uma demanda que por vezes pode se colocar na vida acadêmica ou escolar diz respeito ao grau de confiança que alguém deposita em si mesmo ou nos outros, ou a deferência que direciona às suas fontes de informação. A falta de autoconfiança é um fator que frequentemente atinge estudantes e pesquisadores e a deferência que uma pessoa direciona a certas pessoas e fontes de informação é muitas vezes injustificada, embora isto seja dificilmente notado pela própria pessoa em questão. De fato, ocorre com frequência que muitas pessoas tenham dificuldade em discriminar a confiabilidade dos informantes e das fontes de informação com que têm contato, levando-os a confiarem em fontes e pessoas com credenciais questionáveis sem, no entanto, reconhecê-los como tais.

Há também o fato de as pessoas estarem propensas a serem influenciadas de maneira inapropriada pelo *ethos* do grupo com o qual se identificam—a tendência, por exemplo, de se conformar com as opiniões que são populares no ambiente em que se está inserido e rejeitar de antemão as que são impopulares—, ou mesmo a dificuldade em reconhecer a própria dependência epistêmica para com os demais membros de uma comunidade, algo que pode conduzir uma pessoa à arrogância intelectual e a uma concepção equivocada de si mesma como alguém autossuficiente.

Pontos similares são feitos por Ian James Kidd em “Educating for Intellectual Humility” e por Emily Robertson em “Testimonial Virtue”. Em seu ensaio, Kidd propõe que a virtude da humildade intelectual seja concebida como uma virtude calibradora da confiança (2016: 54). Robertson, por sua vez, identifica e descreve uma virtude intelectual que ela nomeou de ‘virtude testemunhal’. De acordo com ela, pessoas que possuem a virtude testemunhal têm uma disposição cultivada para o exercício da devida cautela na recepção do testemunho e uma treinada (mas refletidamente revisável) sensibilidade para [identificar] em quem se deve confiar, em que circunstâncias, equipada por conhecimento relevante para fazer tais juízos (Robertson, 2016, p. 130). Tendo em vista tudo isso, é plausível dizer que, em situações como aquelas descritas anteriormente, virtudes como autonomia e humildade intelectuais, bem como virtude testemunhal e ceticismo são

virtudes que equipam as pessoas a satisfazerem a demanda por confiança *apropriada*. Convém chamar tal grupo de VIRTUDES DE CONFIANÇA APROPRIADA.

1.3.2.2 Virtudes de organização

Uma outra demanda que frequentemente se coloca à pesquisa e ao estudo diz respeito à organização. De fato, uma pesquisa bem-conduzida frequentemente demanda de um pesquisador que ele a conduza de maneira organizada, por vezes porque há etapas a serem respeitadas, em outros casos porque certas considerações acerca de um tópico exigem que outros tópicos ou questões sejam anteriormente tematizados ou resolvidos para poder prosseguir, ou simplesmente porque é útil traçar planos e metas. Além disso, é comum que educandos tenham dificuldade no processo de aprendizado em função de procederem de maneira desorganizada ou caótica com respeito aos conteúdos que são objetos de estudo. Para situações como estas, virtudes como metodicidade, rigor, estratégia e disciplina intelectuais podem equipar uma pessoa a superar estes desafios. Assim, pode-se chamar este grupo de VIRTUDES DE ORGANIZAÇÃO.

1.3.3 Uma taxonomia das virtudes intelectuais caracterológicas

Um aspecto formal de uma taxonomia é a hierarquia entre os grupos descritos—os *taxa*. Seguindo a seção anterior, propõe-se que as virtudes intelectuais *básicas* pertencem a um grupo distinto de virtudes o qual é hierarquicamente superior aos demais grupos de virtudes. As virtudes básicas em questão são o amor intelectual, a responsabilidade epistêmica e a sabedoria prática, e o grupo ao qual elas pertencem é o que pode ser nomeado de VIRTUDES DE ORIENTAÇÃO CONTINENTE na medida em que tais virtudes *orientam* as atividades características das demais virtudes aos bens epistêmicos intencionados, sem que destes se desvie.

As virtudes intelectuais podem, então, ser agrupadas em nove grupos, dentre os quais um grupo superordenado e outros oito grupos subordinados. O grupo superordenado corresponde às virtudes de **ORIENTAÇÃO CONTINENTE**. Subordinadas a este grupo estão os grupos de (i) virtudes de **MOTIVAÇÃO**; (ii) virtudes de **FOCO**; (iii) virtudes de **CONFIANÇA APROPRIADA**; (iv) virtudes de **TRANSPARÊNCIA**; (v) virtudes de **CORREÇÃO JUDICATIVA**; (vi) virtudes de **DESENVOLTURA**; (vii) virtudes de **ORGANIZAÇÃO**; e, finalmente, (viii) virtudes de **RESISTÊNCIA**. A Tabela 1.1 abaixo oferece o quadro aqui descrito. Estas virtudes são assim classificadas com base nas demandas ou desafios da vida cognitiva que elas nos equipam a satisfazer ou superar.

Convém destacar, ainda, que cada uma destas demandas é um indicador geral razoável dos padrões de comportamento que as diferentes virtudes nos motivam ou habilitam a realizar e que caracterizam as virtudes em questão.

Tabela 1.1 *Taxonomia das virtudes intelectuais*

Virtudes de orientação continente				
amor intelectual		responsabilidade epistêmica		sabedoria prática
Demanda cognitiva	Motivação	Foco	Confiança apropriada	Transparência
Virtudes intelectuais	curiosidade intelectual, inquisitividade, maravilhamento intelectual, reflexividade, contemplatividade	atenção, sensibilidade aos detalhes, cautela intelectual, minúcia intelectual, perceptividade	autonomia intelectual, humildade intelectual, ceticismo, virtude testemunhal	integridade cognitiva, honestidade intelectual, autoescrutínio, autoconsciência
	Correção judicativa	Desenvoltura	Organização	Resistência
	justiça intelectual, equidade intelectual, generosidade intelectual, consistência, objetividade, imparcialidade, mentalidade arejada	inventividade, criatividade, flexibilidade intelectual, agilidade intelectual, adaptabilidade intelectual, perspicácia, originalidade	disciplina intelectual, metodicidade intelectual, estratégia intelectual, rigor intelectual	determinação intelectual, paciência intelectual, coragem intelectual, tenacidade intelectual, diligência intelectual, sobriedade intelectual

1.4 Sumário

A primeira seção deste capítulo buscou responder à questão acerca da natureza e estrutura das virtudes intelectuais caracterológicas. Buscou-se, em primeiro lugar, um catálogo de notas características do conceito de virtude intelectual por meio de análise diferencial. Em segundo lugar, uma revisão de literatura foi feita, no qual os diferentes modelos teóricos de virtude intelectual foram classificados, avaliando-se os mesmos mediante certos desiderata teóricos estipulados. Por fim, um modelo teórico de virtude intelectual foi proposto, no qual explica-se a natureza e estrutura das virtudes intelectuais

caracterológicas a partir de três componentes: os componentes disposicional, motivacional e prudencial. Com base em aspectos do componente disposicional, desenvolveu-se o externismo biográfico das virtudes, uma tese a respeito da individuação das virtudes intelectuais caracterológicas.

A segunda seção deste capítulo abordou o tema da unidade das virtudes mediante ferramentas metaontológicas, no qual duas teses bastante gerais foram contrapostas, a saber, a tese da interdependência global e a tese de cardinalidade—esta última, uma família de teses. Com base em dois componentes do modelo teórico avançado na seção anterior, a saber, os componentes motivacional e prudencial, conjecturou-se uma tese de cardinalidade triárquica, o que corresponderia à união das teses de cardinalidade endossadas independentemente por Lorraine Code (1984, 1987), Jan Steutel e Ben Spiecker (1997) e Robert Roberts e Jay Wood (2007).

Por fim, seguindo os passos das duas primeiras seções e da classificação baehriana das virtudes intelectuais, a terceira seção deste capítulo desenvolveu um sistema de classificação das virtudes intelectuais caracterológicas tendo, por base, o aspecto de sucesso do componente disposicional. Neste sistema de classificação, as virtudes intelectuais básicas são classificadas em uma categoria superordenada, enquanto as demais virtudes intelectuais são classificadas em oito grupos subordinados. A classificação aqui empreendida conta com 45 virtudes intelectuais catalogadas.

CAPÍTULO 2 – VIRTUDES INTELECTUAIS E EXCELÊNCIA MORAL

Como visto no capítulo anterior, as virtudes intelectuais contribuem para que uma pessoa seja *intelectualmente* melhor, i.e., elas contribuem para que uma pessoa mature intelectualmente. Este capítulo dá prosseguimento ao projeto de tentar compreender como as virtudes intelectuais operam nas diferentes dimensões da vida humana. Se, por um lado, o capítulo anterior focou em explicar como as virtudes intelectuais operam no âmbito intelectual da vida humana, este capítulo, por outro lado, foca em explicar como as virtudes intelectuais operam no âmbito *moral* da vida humana.

Três tópicos, em particular, são abordados, a saber: (1) “são as virtudes intelectuais e morais tipos distintos de virtudes?”; (2) “têm as virtudes intelectuais o potencial de beneficiar o desenvolvimento moral das pessoas?”; e (3) “têm as virtudes intelectuais o potencial de mitigar vieses implícitos ou preconceitos?”. Há um tema que percorre todos os três tópicos aqui mencionados, a saber, se as virtudes intelectuais contribuem para que uma pessoa seja não apenas intelectualmente melhor, mas também *moralmente* melhor; i.e., moralmente excelente.

A primeira seção busca sondar a relação entre virtudes intelectuais e virtudes morais. Uma maneira simples de apresentar o debate a respeito deste assunto é contrastando duas teses; nomeadamente, a tese da independência e a tese do subgrupo. Esta é a estratégia adotada por Jason Baehr (2011) e seguida por outros estudiosos, como Tiago Ferreira (2015). O propósito desta seção é defender uma tese *via media* entre as teses da independência e do subgrupo, tal como estes autores propõem.

A segunda seção se debruça sobre se a posse de virtudes intelectuais traz benefícios potenciais ao desenvolvimento moral das pessoas. Para examinar esta questão com mais precisão, é importante fazer uma observação comum entre psicólogos do desenvolvimento, a saber, que o desenvolvimento moral admite diferentes aspectos (cf. Biaggio, 2015: Caps. 9-10). Há pelo menos três aspectos, a saber, o *comportamental*, o *cognitivo* e o *afetivo*. Tendo isso em mente, a questão que conduz essa seção é saber se a posse de virtudes intelectuais—ou, melhor dito, se a posse de *certas* virtudes intelectuais—é capaz de beneficiar ao menos um destes aspectos do desenvolvimento moral. Para fins de concisão, o aspecto afetivo será ignorado neste capítulo.

A terceira seção pretende investigar se as virtudes intelectuais são capazes de mitigar vieses implícitos e preconceitos. Uma breve revisão da literatura a respeito de vieses implícitos é feita, incluindo os temas da responsabilidade moral por vieses implícitos (Holroyd *et al.* 2017; Holroyd e Kelly 2016; Brownstein 2016; Madva 2018), dos custos epistêmicos dos vieses implícitos (Gendler 2011; Saul 2013) e das estratégias de redução de vieses implícitos e preconceitos (Pettigrew e Tropp 2008; Lassiter e Ballantyne 2017). Por fim, apresenta-se o conceito de ‘injustiça epistêmica’, desenvolvido por Miranda Fricker em sua monografia, *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing* (2007), na qual ela argumenta que a virtude da justiça testemunhal é requerida para combater a injustiça testemunhal, uma variedade de injustiça epistêmica, e um vício intelectual que frequentemente prejudica mulheres, negros e outros grupos minoritários.

Convém antecipar que boa parte da discussão aqui empreendida tem caráter exploratório, de modo que investigações ulteriores são necessárias para corroborar ou refutar os pontos de vista aqui endossados.

2.1 Virtudes intelectuais e virtudes morais

2.1.1 Avaliações intelectuais e avaliações morais

O tema desta seção é a relação entre virtudes intelectuais e virtudes morais, mas talvez seja útil considerar as relações entre avaliações intelectuais e epistemologia e avaliações morais e ética antes de perquirir o assunto propriamente dito desta seção.

Declarou-se, na introdução deste trabalho, que a epistemologia se dedica a estudar um domínio da vida humana que engloba fenômenos e entidades que estão constantemente submetidas ao escrutínio desde um ponto de vista cognitivo, epistêmico ou intelectual. Apreciações deste tipo recebem o nome de juízos *epistêmicos* e tais juízos são um subtipo dos juízos de valor, assim como os juízos morais e estéticos. Alguns filósofos, no entanto, argumentam que há relações importantes entre juízos epistêmicos e juízos morais. A filósofa Susan Haack, em “‘The Ethics of Belief’ Reconsidered” (1997: 129), cataloga cinco teses a esse respeito; nomeadamente, (1) a *tese do caso-especial*, de acordo com a qual a apreciação epistêmica é uma subespécie da apreciação moral; (2) a *tese da correlação*, de acordo com a qual a apreciação epistêmica, embora distinta, está invariavelmente associada à apreciação moral; (3) a *tese da sobreposição*, de acordo com a qual as apreciações epistêmica e moral estão, embora não invariavelmente, associadas em virtude de uma sobreposição parcial; (4) a *tese da independência*, de acordo com a qual a

apreciação ética não é aplicável onde a apreciação epistêmica é relevante; e (5) a *tese da analogia*, de acordo com a qual a apreciação epistêmica é distinta da apreciação moral, porém análoga a esta. Embora nenhuma destas teses declare exatamente aquilo que é aqui defendido, o argumento que será desenvolvido contra a tese endossada por Zagzebski em *Virtues of the Mind* (1996) acerca da relação entre virtudes intelectuais e morais toma como ponto de partida uma aparente descontinuidade ou falta de convergência entre avaliações epistêmicas e morais.

Em *Virtues of the Mind* (1996), Zagzebski defende que a epistemologia é uma subdisciplina da ética. Para sustentar sua tese, um dos principais argumentos que Zagzebski oferece é o de que os epistemólogos, para teorizar em seu campo de *expertise*, usam as teorias da filosofia moral como modelo. Assim, de acordo com Zagzebski (1996: 7-8), o consequencialismo é o modelo do confiabilismo e a ética deontológica é o modelo da epistemologia baseada em regras. A epistemologia das virtudes, analogamente, requer teorização análoga à ética das virtudes⁶⁰. É partindo deste ponto de vista que ela desenvolve sua teoria pura das virtudes.

A ideia, porém, de que as teorias epistemológicas possuem estrutura análoga às teorias éticas me parece ter ao menos alguns pontos frágeis. Em primeiro lugar, a respeito dos paralelos entre ética deontológica e epistemologia baseada em regras, boa parte das teorias do conhecimento baseadas em regras postulam que o estatuto epistêmico positivo que uma crença requer para ser conhecimento exige apenas que o sujeito doxástico não desrespeite regras cognitivas, enquanto a ética deontológica kantiana propõe algo muito mais exigente do que isso no campo da moral (cf. Greco, 2010, Ch. 2).

Em segundo lugar, a respeito dos paralelos entre ética consequencialista e epistemologia confiabilista, pode ser argumentado que, enquanto muitas teorias consequencialistas consideram que a avaliação moral de uma ação envolve tão somente suas consequências, ignorando todo o processo ou procedimento adotado, para as teorias confiabilistas o processo de aquisição de uma crença é que é fundamental para validá-la como instância de conhecimento—ou pelo menos como crença candidata a instância de

⁶⁰ Digno de nota, também, é o fato de uma das abordagens alternativas recentes no campo da epistemologia, que tem sido chamada de “epistemologia proposital” [*purposeful epistemology*], ter sido também o resultado de um exercício de pensamento que está na base de outro conhecido modelo ético—nomeadamente, o contratualismo. Cf. *Knowledge and the State of Nature* (1990), de Edward Craig.

conhecimento. Estas observações, por si só, deveriam motivar certa cautela antes de se reivindicar qualquer paralelismo robusto entre teorias epistemológicas e éticas.

O ponto de vista aqui adotado não requer que se considere a epistemologia como um empreendimento da ética. Ambos os campos de pesquisa são independentes em um sentido significativo, embora os paralelos entre ambas também sejam dignos de nota por parte dos teóricos. Por exemplo, o fato de a epistemologia das virtudes responsabilista ter paralelos óbvios com a ética das virtudes deveria motivar investigações mais detalhadas a respeito das relações entre virtudes intelectuais e emoções—tópico que será abordado no Capítulo 3. Além do mais, como é defendido ao fim desta seção, as relações entre virtudes intelectuais e morais podem ser tais que uma *ética* baseada em virtudes *intelectuais* pode ser aventada para pelo menos certa esfera de atividade humana.

2.1.2 *As virtudes dos âmbitos intelectual e moral*

Em *Intellectual Virtues: An Essay in Regulative Epistemology* (2007), Robert Roberts e Jay Wood declaram que consideram “inútil desenhar uma linha estrita entre as virtudes intelectuais e morais” (Roberts e Wood, 2007, p. 60). Deste modo, continuam eles,

“[F]alaremos de humildade intelectual, coragem intelectual, generosidade intelectual, onde o emprego mais tradicional [da palavra] poderia falar de uma virtude moral aplicada a um contexto intelectual. Se a clássica separação de razão teórica da razão prática é artificial, dada a enorme importância de práticas na vida intelectual (...), então também é a divisão entre virtudes intelectuais e morais. Assim, todas as virtudes são intelectuais (bem como “morais” e “cívicas”)” (ROBERTS & WOOD, 2007, p. 60; tradução minha)

Na visão dos autores, como na de muitos outros, só é possível distinguir virtudes intelectuais como humildade intelectual, coragem intelectual e generosidade intelectual das virtudes morais homônimas na medida em que situamos tais traços de caráter em âmbitos distintos da vida humana que possuem sua própria classe de desafios. Tais virtudes, no entanto, talvez não compartilhem apenas o nome, mas também os mesmos padrões de comportamento característicos.

Em sua discussão a respeito da virtude da justiça testemunhal, à qual retornaremos adiante, Miranda Fricker (2007: 120-128) defende a tese de que a justiça testemunhal pode ser classificada como uma virtude *híbrida*—nem apenas intelectual, nem apenas moral, mas ambas as coisas, cabendo ao contexto demarcar essa diferença. Sua proposta contextualista defende que as circunstâncias práticas determinam se o objeto último da ocorrência de justiça testemunhal é a verdade ou a justiça, e a depender do objeto último, a justiça testemunhal pode se manifestar ora como virtude intelectual, ora como moral.

Com efeito, há muitas razões pelas quais os teóricos das virtudes defendem que não se trace uma linha rígida entre virtudes intelectuais e virtudes morais. Os âmbitos da vida intelectual e da vida moral constantemente se sobrepõem e intersectam-se. A vida cívica, outrossim, apresenta desafios nos quais uma pessoa precisa manifestar virtudes que são ora morais, ora intelectuais, pois o exercício excelente da cidadania requer muitas vezes virtudes como responsabilidade (intelectual e moral), coragem (intelectual e moral), generosidade (intelectual e moral), ceticismo, mentalidade arejada, e assim por diante.

2.1.3 Tese da independência e tese do subgrupo

Zagzebski, em *Virtues of the Mind* (1996: 137-158), defende a tese de que as virtudes intelectuais são um *subtipo* das virtudes morais. Esta tese passou a ser chamada de tese do subgrupo ou subconjunto por teóricos das virtudes. Em contraposição à tese do subgrupo, a tese da independência declara que as virtudes intelectuais não são um subconjunto próprio das virtudes morais, mas, pelo contrário, fundamentalmente distintas (cf. Baehr, 2011, p. 207; Ferreira, 2015, p. 99). Deste modo, a tese da independência é a tese de acordo com a qual virtudes intelectuais e virtudes morais são *tipos distintos* de virtudes.

Alguns dos argumentos recorrentes para defender que virtudes intelectuais e virtudes morais são tipos distintos de virtudes são sugeridos em diversas passagens da obra de Zagzebski, embora a intenção dela seja rejeitá-las. Por exemplo, Zagzebski declara em determinado momento que “pensa-se em virtudes morais como governando as emoções, enquanto as virtudes intelectuais governam a formação de crenças” (Zagzebski, 1996, p. 51). De modo similar, numa primeira tentativa de tatear a presente discussão, Baehr assume uma divisão entre os domínios “teórico” e “prático”, ou entre crença e ação—i.e., enquanto as virtudes intelectuais governam ou regulam a aquisição de crenças (e a atividade cognitiva de um modo mais geral), as virtudes morais governam ou regulam ações (e emoções) (cf. Baehr, 2011, p. 207). O argumento aqui oferecido poderia ser articulado em outros termos: por um lado, as virtudes intelectuais regulam as atitudes *cognitivas*, tais como crenças e juízos, por outro lado, as virtudes morais regulam as atitudes *conativas*, tais como desejos e intenções, bem como as emoções.

Este argumento, porém, não se sustenta mesmo numa análise ligeira de como as virtudes intelectuais caracterológicas operam na vida humana. Em primeiro lugar, é preciso notar que as virtudes intelectuais tanto quanto as virtudes morais envolvem disposições

treinadas para sentir certas emoções de maneira apropriada. Assim, por exemplo, a coragem (intelectual e moral) inclui uma disposição treinada para sentir medo e ansiedade de maneira apropriada, e a humildade (intelectual e moral) inclui uma disposição treinada para sentir orgulho e vaidade de maneira apropriada.

Em segundo lugar, algumas virtudes intelectuais não apenas incluem atitudes conativas, como também incluem a *capacidade* de agir de acordo com tais atitudes—muitas vezes incluindo a capacidade de regular atitudes conativas contrárias. Assim, por exemplo, a sobriedade intelectual inclui uma vontade de não se deixar entusiasmar com uma nova ideia para a qual não se tem evidência suficiente—caso no qual a vontade de não se deixar entusiasmar precisa ser mais forte do que o próprio entusiasmo—, e a autonomia intelectual inclui uma vontade de não se deixar influenciar de maneira inapropriada pela opinião do grupo de pertença ou alheia—caso no qual a vontade de não se deixar influenciar inapropriadamente precisa ser mais forte do que a tendência à conformidade social.

Um segundo argumento para endossar a tese de que virtudes intelectuais e virtudes morais são tipos distintos de virtudes é o de que é concebível que uma pessoa seja intelectualmente virtuosa sem ser moralmente virtuosa. Zagzebski considera este argumento antes de concluir sua discussão a respeito do presente assunto. Cito,

Antes de concluir ... eu gostaria de mencionar um outro argumento que tenho encontrado na discussão pela classificação de virtudes intelectuais e morais como tipos distintos. Está baseado na observação de que a posse de virtudes intelectuais parece ser independente da posse de virtudes morais. É dito que não é difícil encontrar indivíduos que possuem numerosas virtudes intelectuais, mas são radicalmente imorais. Similarmente, não é difícil encontrar pessoas que são moralmente virtuosas, mas que são deficientes no que concerne às virtudes intelectuais. A conclusão é de que a evidência empírica justifica a conclusão de que virtudes morais e intelectuais são diferentes *tipos* de virtude. (ZAGZEBSKI, 1996, p. 156; tradução minha, ênfase no original)

O argumento acima poderia ser reconstruído da seguinte maneira:

P1. Se é possível ter virtudes intelectuais sem ter virtudes morais e vice-versa, então virtudes intelectuais e virtudes morais são tipos distintos de virtudes.

P2. É possível ter virtudes intelectuais sem ter virtudes morais e vice-versa.

Logo,

C1. Virtudes intelectuais e virtudes morais são tipos distintos de virtudes (*modus ponens*, **P1**, **P2**).

O argumento acima é comumente adotado para fortalecer a convicção de alguns teóricos na tese da independência. Para objetá-lo, Zagzebski (1996: 156) argumenta que, em primeiro lugar, nem sempre é claro se o arguidor tem em mente *virtudes* intelectuais, ou se, pelo contrário, o que ele tem em mente são *habilidades* intelectuais, uma vez que, segundo ela, virtudes intelectuais são mais facilmente confundidas com habilidades do que virtudes morais; em segundo lugar, Zagzebski argumenta que, uma vez aceitando que virtudes intelectuais e morais podem ser possuídas independentemente, ainda é possível questionar se isso indicaria uma diferença de natureza entre ambas as classes de virtudes. Num trecho cuja argumentação é deveras brilhante, Zagzebski argumenta que isto não é o caso. Abaixo, reproduzo o trecho em sua quase integridade:

Vamos supor, primeiro, que nossos padrões para [atribuir] posse de virtude não são tão severos, isto é, que nós não insistiremos que uma pessoa com virtude *X* exibe o comportamento *X* em *cada* circunstância no qual isto é apropriado. [Em outras palavras] ... para se ter uma virtude não é necessário que alguém seja perfeito. É suficiente que alguém seja confiavelmente virtuoso em [termos de] sensibilidade e comportamento. Uma vez que não é difícil encontrar evidência empírica de que uma pessoa é confiavelmente bondosa, mas não é confiavelmente corajosa, ou confiavelmente justa, mas não confiavelmente temperante, uma visão das virtudes que não demande perfeição, combinada com a evidência empírica, suportaria, assim, a tese de que uma pessoa pode ter uma virtude moral e não outra. Sendo isto o caso, não deveria ser surpreendente que há também evidência empírica de que uma pessoa pode ter uma virtude intelectual, tais como honestidade, meticulosidade, ou perseverança, mas não possui uma virtude moral, tal como compaixão ou generosidade. Os padrões para a posse de virtude que suportam a posição de que há um grau de independência entre a posse de virtudes intelectuais e a posse de virtudes morais também suportam a posição de que há um grau de independência entre a posse de uma virtude moral e outra. De fato, para cada pessoa, nós poderíamos dividir a classe de virtudes morais naquelas que ela possui e aquelas que ela não possui. Mas isto feito, alguém tomaria isto como uma boa razão para pensar que uma classe de virtudes morais (...) é fundamentalmente diferente em espécie da outra? Claramente não. E por paridade de raciocínio, mesmo se uma pessoa possuir a inteira classe de virtudes intelectuais e não possuísse as morais, ou inversamente, isto não deveria nos levar a pensar que as duas classes de virtude possuem uma natureza diferente (ZAGZEBSKI, 1996, pp. 156-157; tradução minha, ênfase no original)

Deste modo, Zagzebski argumenta que tanto pode ser o caso de **P1** não ser o caso como de **P2** não ser o caso. Por um lado, **P2** não é o caso quando o que o arguidor pela tese da independência tem em mente são habilidades intelectuais e confunde estas com as virtudes intelectuais. Por outro lado, mesmo em casos em que **P2** é o caso, **P1** não é o caso porque o consequente não se segue do antecedente, como Zagzebski argumenta no trecho supracitado.

Apesar de Zagzebski defender a tese de que as virtudes intelectuais são um subtipo das virtudes morais, ela reconhece em diversas passagens a diferença de objetos aos quais estas classes de virtudes são direcionadas. As virtudes intelectuais são direcionadas a bens epistêmicos distintos dos bens morais aos quais as virtudes morais são direcionadas. Isto

deveria motivar certa suspeita a respeito da tese do subgrupo, uma vez que, para que esta tese se sustenha, é necessário arguir que os bens epistêmicos, tais como o conhecimento, o entendimento, a verdade, a garantia epistêmica, a certeza etc. são uma subespécie dos bens morais. Ora, esta ideia parece só ser inteligível se se ampliar a extensão do conceito de moralidade para além do modo com que se sói empregá-lo, a saber, para se referir a uma esfera de atividade humana que envolve uma consideração pelo bem de outrem.

O presente trabalho consente com a tese da independência, embora argumente que há casos que a tese da independência por si só não é capaz de explicar satisfatoriamente. Para tal, oferece-se um argumento contrário à tese do subgrupo e, na sequência, discute-se alguns cenários para favorecer uma tese *via media* entre as teses do subconjunto e da independência.

O argumento aqui oferecido como objeção à tese do subgrupo pode ser construído tal como se segue:

P1. Se as virtudes intelectuais são um subtipo das virtudes morais, então o escrutínio moral das virtudes intelectuais é invariavelmente relevante e as virtudes intelectuais são sempre dignas de elogio moral

P2. O escrutínio moral das virtudes intelectuais não é invariavelmente relevante e as virtudes intelectuais não são sempre dignas de elogio moral

Logo,

C1. As virtudes intelectuais não são um subtipo das virtudes morais (*modus tollens*, **P1**, **P2**)

De acordo com **P1**, uma vez que as virtudes intelectuais são um subtipo das virtudes morais, segue-se que a apreciação ou o escrutínio das virtudes intelectuais desde um ponto de vista moral é invariavelmente relevante e as virtudes intelectuais seriam, assim, sempre moralmente elogiáveis. De acordo com **P2**, no entanto, a apreciação das virtudes intelectuais desde um ponto de vista moral varia em relevância e as virtudes intelectuais nem sempre seriam dignas de elogio moral.

Um caso basta para mostrar o ponto de **P2**. Suponha um caso no qual uma pessoa apresenta uma enorme curiosidade e profundo maravilhamento pelos primórdios do universo e, por isso mesmo, torna-se uma cosmóloga, vindo a fazer descobertas importantes

sobre o objeto de sua curiosidade. Certamente é plausível avaliar positivamente esta pessoa de um ponto de vista intelectual, mas é estranho, no mínimo, avaliar positivamente esta pessoa de um ponto de vista moral em função de sua curiosidade e maravilhamento—tais traços se seguem de um desejo por saber a história do universo (de uma motivação intelectual, portanto), não por uma motivação distintivamente moral. O mesmo pode ser dito de um cientista forense com grande sensibilidade para os detalhes em cenas de crime, mas que pouco se importa com a punição dos criminosos, ou de um naturalista com enorme paciência para descrever detalhes anatômicos na ontogenia de diferentes crustáceos, ou de um matemático metódico tão somente porque quer provar uma conjectura etc. Em todos estes casos convém elogiar tais pessoas desde um ponto de vista *intelectual*, porém um elogio moral a elas requereria maiores explicações e, no que diz respeito aos traços de caráter aqui indicados, pareceria completamente fora de propósito.

2.1.4 *Monismo anômalo das virtudes*

A tese endossada pelo presente trabalho é uma *via media* entre a tese da independência e a tese do subgrupo, que chamarei de monismo anômalo das virtudes, em homenagem ao filósofo Donald Davidson. Para o monismo anômalo das virtudes, embora virtudes intelectuais e virtudes morais sejam tipos *distintos* de virtudes, sob certas condições, instâncias de virtude intelectual *são* instâncias de virtude moral. Assim, para o monismo anômalo das virtudes, embora virtudes intelectuais e morais não estabeleçam entre si uma relação de identidade de tipo [*type-identity*], quando certas condições são satisfeitas, há ocorrências particulares de uma virtude nas quais ela manifesta-se *qua* virtude intelectual *e* moral ao mesmo tempo, obtendo-se, portanto, uma identidade de casos [*token-identity*].

Esta tese não é completamente original, pois já foi apresentada por Baehr (2011: 219), embora ele não a tenha desenvolvido, declarando-a apenas de passagem. O presente trabalho busca, assim, desenvolver a tese a partir de certos cenários, sendo posteriormente apreciada à luz do modelo teórico desenvolvido anteriormente.

Considere o caso do repórter investigativo, de Baehr (2011: 54)⁶¹. Nele, um repórter investigativo está pesquisando uma história de crime corporativo e começa a descobrir

⁶¹ No contexto de discussão de Baehr, este caso é desenvolvido para debater a ideia de que as virtudes intelectuais caracterológicas são, por vezes, conducentes à verdade e que, portanto, o responsabilismo das virtudes pode desempenhar um papel auxiliar quando endereçado ao problema do conhecimento.

evidências indicando que alguns dos perpetradores do crime são executivos na corporação ao qual o seu jornal pertence. O repórter acredita que ele e seus leitores têm o direito de saber acerca dos crimes, e então ele persiste com a investigação, reconhecendo que isto pode lhe custar seu emprego—e talvez mais do que isso. Destemido, mesmo diante de ameaças pessoais, o repórter procede com sua investigação e, após muitos meses de trabalho intelectual rigoroso, ele descobre e expõe os feitos dos executivos.

O caso do repórter investigativo de Baehr descreve um cenário no qual um repórter investigativo age corajosamente—pois, mesmo diante de ameaças pessoais e do risco de ficar desempregado, ele persiste com sua investigação—, digo, um repórter investigativo age corajosamente tanto em virtude de, supõe-se, uma vontade para que se faça justiça, punindo-se os criminosos, como em virtude de uma vontade de descobrir e transmitir a verdade acerca de um crime corporativo. Salienta-se, assim, que o repórter em questão age corajosamente de uma maneira que é tanto *intelectualmente* quanto *moralmente* motivada. Se esta interpretação estiver correta, então esse é um caso no qual há a ocorrência particular de uma virtude—a coragem—no qual ela manifesta-se *qua* virtude intelectual e moral ao mesmo tempo.

Duas outras interpretações, porém, poderiam concorrer com esta. A primeira delas é a de que, na verdade, o repórter investigativo estaria manifestando duas instâncias distintas de coragem, uma moral e outra intelectual. De fato, observou-se no primeiro capítulo que a instanciação de múltiplas virtudes num mesmo ato não é uma ideia implausível. Ocorre, porém, que esta interpretação é menos econômica que a oferecida acima, de modo que, uma vez que as duas propostas explicam o mesmo conjunto de fenômenos, deve-se preferir a explicação mais parcimoniosa. Uma vez que o monismo anômalo das virtudes é capaz de explicar o presente caso postulando uma única coragem que é moral e intelectual ao mesmo tempo, dizer deste cenário que o repórter instancia, na verdade, duas coragens—uma intelectual e outra moral, ao mesmo tempo—requereria multiplicar as entidades desnecessariamente.

Uma segunda interpretação alternativa é a de que o caso do repórter investigativo não oferece uma boa razão para o monismo anômalo das virtudes tendo em vista o fato de que o caso em questão envolve uma ocorrência particular da virtude da coragem que, por sua vez, corresponde a uma virtude tanto intelectual quanto moral. Deste modo—poderia ser argumentado—, é possível que tudo o que há é deveras uma única virtude (a coragem);

contudo, uma vez que esta virtude é comum tanto à classe das virtudes intelectuais quanto à classe das virtudes morais, ela pode ser adequadamente representada como pertencente a uma classe de virtudes que *intersecta* ambas as classes—a classe das virtudes intelectuais e a classe das virtudes morais—tal qual a honestidade, a generosidade, a justiça etc. Neste sentido, diria o arguidor, é óbvio que ela é uma virtude intelectual e moral ao mesmo tempo. Sendo assim, para que a defesa do monismo anômalo das virtudes seja mais convincente, talvez seja preciso mostrar um caso no qual a ocorrência particular de uma virtude que pertença apenas à classe das virtudes intelectuais, ou apenas à classe das virtudes morais, seja uma ocorrência particular de virtude intelectual e moral ao mesmo tempo.

Esta interpretação parece mais difícil de rebater, mas pelo menos duas estratégias contra-argumentativas poderiam ser apresentadas. A primeira delas consiste em defender que, apesar de homônimas e, possivelmente, compartilharem o mesmo padrão comportamental, a coragem pode se manifestar de duas formas distintas a depender do caso em questão—quando o caso envolve a coragem *intelectual*, a apreciação moral da mesma pode ser irrelevante; quando envolve a coragem *moral*, a apreciação intelectual da mesma pode ser irrelevante. Ou, em outras palavras, os padrões de comportamento característicos da virtude da coragem podem se manifestar ora como comportamentos cognitivos, ora como comportamentos morais, e nisso *diferem* significativamente.

A segunda estratégia argumentativa, supondo que a argumentação acima não seja de todo convincente, envolve acatar o desafio da objeção concebida anteriormente e descrever um cenário no qual uma virtude que pertença apenas à classe das virtudes intelectuais—ou que pelo menos esteja *paradigmaticamente* relacionada à classe de virtudes intelectuais mais do que à classe de virtudes morais por consistir em padrões de comportamento distintivamente cognitivos ao invés de morais—, digo, que uma tal virtude se manifeste *qua* virtude intelectual e moral ao mesmo tempo. Deste modo, considere o seguinte cenário envolvendo a virtude da mentalidade arejada.

O MÉDICO AREJADO. Um paciente declara ao clínico geral que há cerca de uma semana vem sentindo dores na região do tórax, com piora da dor após esforço físico. O paciente em questão possui antecedentes de doença cardiovascular e está acima do peso. Ao médico imediatamente se faz presente a hipótese de que o que melhor explica a dor torácica do paciente é um infarto agudo no miocárdio. O médico, porém, não descarta outras

hipóteses que expliquem os sintomas do paciente e o encaminha para fazer mais exames. Ocorre que uma simples aferição da pressão arterial braquial bilateral revela diferentes valores de pressão arterial no paciente, levando o médico a formular uma nova hipótese diagnóstica, desta vez acurada, de que os sintomas que o paciente apresenta são, na verdade, efeitos de um aneurisma dissecante da aorta. Deste modo, o paciente é tratado corretamente, contribuindo de maneira decisiva à manutenção de sua vida.

No cenário descrito acima, temos um clínico geral que, ao não descartar outras hipóteses que explicassem os sintomas do paciente, agiu de maneira intelectualmente arejada. Suponha, para fins de argumentação, que a motivação do médico ao agir de modo a não descartar outras hipóteses diagnósticas são duas: por um lado, o médico quer adquirir um grau de *segurança epistêmica* maior a respeito de seu diagnóstico; por outro lado, o médico quer adquirir um grau de segurança epistêmica maior precisamente porque ele quer oferecer o tratamento correto ao paciente tendo em vista *salvar a vida* do paciente. Uma vez isto assumido, pode-se dizer que a motivação do médico em questão envolve tanto a busca por bens epistêmicos—adquirir um grau de segurança epistêmica maior na hipótese diagnóstica—como a busca por bens morais—salvar a vida do paciente⁶².

Deste modo, o cenário do clínico geral apresenta um médico que, ao não descartar outras hipóteses diagnósticas, agiu de maneira intelectualmente arejada, e ao agir de tal modo, fê-lo com base em dois motivos virtuosos—por um lado, o médico visava um bem distintivamente *intelectual*, a saber, *adquirir um grau de segurança epistêmica maior*; por outro lado, o médico visava um bem distintivamente *moral*, a saber, *salvar a vida do paciente* por meio do tratamento correto ao problema. Este cenário, em suma, pode ser plausivelmente interpretado como um caso no qual a ocorrência particular da mentalidade arejada manifesta-se *qua* virtude intelectual e moral ao mesmo tempo. Esta interpretação está em concordância com o monismo anômalo das virtudes, de acordo com o qual, embora as virtudes intelectuais e morais sejam tipos distintos de virtudes—concordando com a tese

⁶² Duas observações de passagem. Em primeiro lugar, observo que neste caso a motivação epistêmica está *subordinada* à motivação moral; este fato, porém, me parece irrelevante para o ponto central. Em segundo lugar, é mister notar que o médico age de maneira prudente. Explico. Em uma situação tal como a descrita, o médico precisa agir rapidamente, pois o paciente pode vir a óbito a qualquer momento; deste modo, fazer exames laboratoriais e procedimentos demorados para adquirir um grau de segurança epistêmica maior no diagnóstico é imprudente e algo fora de questão. Uma vez que a aferição da pressão arterial é um procedimento simples e rápido, o cenário aqui descrito apresenta um médico agindo prudentemente nas circunstâncias em questão.

da independência—, *sob certas condições*, instâncias de virtude intelectual são instâncias de virtude moral.

Sendo isto o caso, cabe agora indagar que condições são estas que devem ser satisfeitas para que um tal estado de coisas seja obtido. Neste ponto, destaco que os cenários aqui considerados sugerem uma resposta tentadora, a saber, de que é preciso que a ocorrência particular de uma virtude qualquer esteja ancorada tanto em uma motivação epistêmica excelente quanto em uma motivação moral excelente ao mesmo tempo. No caso da coragem do repórter investigativo de Baehr, ela tanto está ancorada no motivo de trazer a verdade à tona como no motivo de que, estando de posse da verdade, isto conduza a um estado de coisas mais justo; i.e., que os crimes sejam devidamente punidos. No caso do médico arejado, por sua vez, a mentalidade arejada tanto está fundamentada no motivo de adquirir um grau de segurança epistêmica maior a respeito do diagnóstico correto da doença de que o paciente padece, quanto no motivo de salvar a vida do paciente.

2.1.5 *Prospectos para pesquisas futuras*

2.1.5.1 Mundo do trabalho: uma ética a partir das virtudes intelectuais?

A discussão aqui empreendida pode ter algumas consequências interessantes para o campo da ética e, em particular, para a ética do trabalho. Isto porque os casos apresentados acima para argumentar em favor do monismo anômalo das virtudes têm em comum um mesmo contexto: ambos ocorrem no interior de uma atividade profissional, seja no caso do repórter investigativo, seja no caso do clínico geral.

Ainda que esteja cedo para tirar conclusões mais gerais, o que foi dito até aqui talvez indique uma hipótese a ser investigada detalhadamente no futuro, a saber, de que o mundo do trabalho é o cenário típico no interior do qual ocorrências particulares de virtudes manifestam-se *qua* virtudes intelectuais e morais ao mesmo tempo.

Esta hipótese pode apontar para a ideia de que o mundo do trabalho é o lugar ideal para uma investigação ética a partir de uma abordagem focada em virtudes intelectuais. Em outras palavras, a hipótese sugere que um enfoque em virtudes *intelectuais* permite abordar temas como a ética jornalística, ou a ética médica etc. com detalhes que normalmente podem passar despercebidos em filosofia moral. Poderia até mesmo ser o caso de que cada profissão tenha sua própria classe mais pertinente de virtudes intelectuais. Estas observações parecem sugerir um quadro intrincado da vida humana no qual os domínios

teórico, prático e produtivo convergem—um tal quadro integra as diferentes esferas de atividade humana e parece adequado para abordar as intersecções e interdependências entre estas esferas.

2.1.5.2 Monismo anômalo das virtudes ampliado?

Outra hipótese que poderia ser ulteriormente investigada diz respeito às interações entre virtudes intelectuais, morais e cívicas. Consideremos um último cenário. Trata-se da trama apresentada em *Um inimigo do povo*, de Henrik Ibsen, onde o protagonista, Dr. Thomas Stockmann, um homem de ciência, médico da Estação Balneária de sua cidade, revela que as águas do Balneário estão extremamente contaminadas. Trata-se de uma verdade indesejável para quase todos, dada a previsão de projetos grandiosos para a Estação Balneária e o fato de ela ser o único destaque da cidadezinha. Conforme a história vai progredindo, Dr. Stockmann precisa lidar com uma série de riscos, constrangimentos e ameaças. O primeiro constrangimento vem de seu próprio irmão, Peter Stockmann, o prefeito da cidade. Após ler seu relatório, Peter vai até sua casa para conversar.

PREFEITO (*Depois de uma pausa*) - Era preciso fazer todas essas investigações nas minhas costas?

DR. STOCKMANN - Eu precisava ter a certeza absoluta de que...

PREFEITO - E você tem, agora?

DR. STOCKMANN - Evidentemente! Você mesmo leu meu relatório.

PREFEITO - Você tem a intenção de mandar esse relatório para a direção da Estação Balneária em caráter oficial?

DR. STOCKMANN - Claro! É preciso fazer alguma coisa, e depressa.

PREFEITO - Como sempre, você utiliza no seu relatório palavras violentas e exageradas. Entre outras coisas, você diz que estamos envenenando os nossos hóspedes...

DR. STOCKMANN - Mas é a pura verdade, Peter! Pense um pouco - água envenenada! E, portanto, imprópria para beber e imprópria para o banho! É isso que estamos oferecendo a pobres doentes e veranistas que vêm aqui! Essas pessoas que confiam em nós e nos pagam um bom dinheiro para recuperar a saúde!

Thomas Stockmann, como se pode observar no excerto acima, é um personagem preocupado com a verdade, bem como com a vida e com a saúde das pessoas. Esta parte do diálogo, com efeito, revela motivações distintivamente intelectuais e morais para sua ação. Não bastasse isso, a sequência do diálogo com seu irmão revela ao menos mais uma camada motivacional na ação de Thomas Stockmann—indicativos de seu caráter. Cito:

PREFEITO - E finalmente você chega à brilhante conclusão de que devemos construir um esgoto para as supostas imundícies do Vale dos Moinhos e reinstalar de outro lado todo o sistema de canalização das águas.

DR. STOCKMANN - Você conhece outro meio? Eu não.

PREFEITO - Hoje pela manhã fiz uma visita ao engenheiro municipal e, como quem não quer nada, falei da hipótese de no futuro fazermos algumas reformas nas canalizações...

DR. STOCKMANN - No futuro?

PREFEITO - Ele riu, naturalmente, das minhas palavras. Você já imaginou o que poderiam custar essas mudanças? Feito o orçamento, as despesas se elevariam, mais ou menos, a algumas centenas de milhares de coroas.

DR. STOCKMANN - Tão caro assim?

PREFEITO - E o pior é que o trabalho levaria, pelo menos, dois anos.

DR. STOCKMANN - Dois anos? Tanto tempo?

PREFEITO - No mínimo. E o que viria a ser da Estação Balneária e da cidade durante esse tempo? Sim, porque seríamos obrigados a fechar o Balneário. Você pensa que alguém viria até aqui sabendo que nossas águas estão contaminadas?

DR. STOCKMANN - Mas elas estão, Peter!

PREFEITO - E tudo isso justamente no momento em que a nossa Estação Balneária começa a ficar conhecida em todo o país! Já passou pela sua cabeça que as localidades vizinhas também podem fazer as suas estações balneárias? Não acha que, tão logo se divulgue essas barbaridades, elas usarão de todos os recursos para atrair os *nossos* veranistas? Não tenha dúvidas! Nada mais nos restaria fazer senão fechar este estabelecimento que nos custou tão caro. E desse modo você terá arruinado a sua cidade natal.

DR. STOCKMANN - Eu... eu terei arruinado...

PREFEITO - O futuro desta cidade é a Estação Balneária. Você sabe disso tão bem quanto eu.

DR. STOCKMANN - Mas o que você acha que devemos fazer?

PREFEITO - O seu relatório não me convenceu de que as condições do balneário estejam tão precárias quanto você diz.

DR. STOCKMANN - São muito ruins! E quando chegar o verão, com o calor, serão piores ainda!

PREFEITO - Mais uma vez, creio que você exagera. Um bom médico deve saber tomar as providências necessárias e combater os possíveis problemas...

DR. STOCKMANN - Como?!

PREFEITO - O sistema atual das canalizações do balneário é um fato consumado e deve, portanto, ser aceito como tal. Isso não quer dizer que a direção se recuse a examinar as suas ponderações no seu devido tempo, visando aperfeiçoar o sistema. Desde que isto não importe em gastos acima de suas forças.

DR. STOCKMANN - E você julga que eu me associaria a uma farsa dessa natureza?

PREFEITO - Uma farsa?

DR. STOCKMANN - Sim, isso seria uma farsa, uma fraude, uma mentira, um verdadeiro crime contra o povo, contra a sociedade!

Fica claro, aqui, que Thomas Stockmann está pensando no bem comum de seus concidadãos. Isto revela uma motivação distintivamente cívica, a qual está na base da integridade que Stockmann manifesta ao se recusar se associar a uma farsa. Na sequência, o prefeito revela seus verdadeiros interesses e, ao saber que o relatório de seu irmão já estava nas mãos da imprensa, ele ameaça-o:

PREFEITO - Como acabo de dizer, não me convenci de que o perigo seja assim tão grave.

DR. STOCKMANN - Sim Peter; não tenho a menor dúvida de que você está convencido! Meu relatório é claro e concludente; sei muito bem o que estou afirmando. E você, por sua vez, entende muito bem, Peter. Sei que você sabe que é verdade! Mas não quer aceitar. Já que graças a você os prédios e canalizações estão onde estão. Você não quer reconhecer que errou, eu já entendi tudo.

PREFEITO - E se fosse isso? Se eu me preocupo com a minha reputação, é no interesse da comunidade. Sem autoridade moral, eu não poderia dirigir os negócios públicos da forma que me parece mais proveitosa para a comunidade. É por isso, entre outros motivos, que eu não quero que o seu relatório seja apresentado à direção. É o interesse público que está em jogo! Mais tarde, eu colocarei essa questão na ordem do dia e faremos o que pudermos. Mas em silêncio! Nada, absolutamente nada dessa desgraçada questão deve ser divulgado!

DR. STOCKMANN - Isso, meu caro Peter, não é mais possível.

PREFEITO - É preciso impedi-lo, a qualquer preço.

DR. STOCKMANN - Agora é tarde. Muita gente já sabe.

PREFEITO - Quem? Espero que pelo menos não seja essa gente da *Voz do Povo*?

DR. STOCKMANN - Eles, inclusive. A imprensa liberal e independente tudo fará para pressioná-los a cumprir o seu dever.

PREFEITO (*Depois de uma pausa*) - Realmente, Thomas, você é um imprudente. Não lhe ocorreu que tudo isso pode trazer graves consequências para você?

DR. STOCKMANN - Para mim?

PREFEITO - Sim, para você e sua família!

DR. STOCKMANN - Que você quer dizer com isso?

PREFEITO - Sempre agi como um bom irmão, não é?

DR. STOCKMANN - E eu sou muito grato por isso.

PREFEITO - Não quero agradecimentos. Até certo ponto agi no meu próprio interesse. Sempre acreditei que melhorando sua situação econômica teria alguma influência sobre você.

DR. STOCKMANN - Como? Como?... Então foi somente por interesse pessoal...

PREFEITO - Até certo ponto, sim. É lamentável para um funcionário de Estado que um homem que lhe é tão chegado esteja sempre se comprometendo.

DR. STOCKMANN - E você pensa que eu me comprometo?

PREFEITO - Sim, desgraçadamente! E você nem percebe isso! Você tem um gênio irrequieto, rebelde, eu diria, até, subversivo. Além disso, você tem a obsessão de escrever sobre tudo!... Qualquer coisa que passa pela sua cabeça você transforma em artigo de jornal, ou até mesmo em panfleto, se for o caso!

DR. STOCKMANN - Não é dever de todo bom cidadão, logo que lhe vêm ideias novas, comunicá-las ao povo?

PREFEITO - Ora! O povo não precisa de ideias novas. O povo precisa é das boas e velhas ideias!⁶³

Nas palavras de Barbara Heliadora, a

trama põe em jogo um indivíduo *íntegro, corajoso e responsável*, que enfrenta a pressão da sociedade de uma estação de águas que não acredita em abrir mão de qualquer de seus confortos em favor do bem comum, nem mesmo sabendo que pode estar pondo vidas em risco. (HELIODORA, 2013, p. 266; ênfases minhas)

Como destacado aqui, Dr. Stockmann deixa claro diversas camadas motivacionais para insistir nas conclusões do seu relatório. Em primeiro lugar, seu relatório diz a verdade, ainda que uma verdade desconfortável para muitos. Com efeito, ele está preocupado com bens intelectuais e age com consideração e respeito pela verdade. Em segundo lugar, é o dever dele não só dizer a verdade, mas também agir para salvar a vida de outras pessoas e não permitir que elas adoeçam. Consequentemente, ele age com consideração e respeito pela vida de outras pessoas. Finalmente, é o dever dele agir pelo bem comum, ainda que seja desconfortável. Por conseguinte, ele está agindo com consideração e respeito pelo bem comum de sua cidade.

Em suma, Thomas Stockmann age com base em motivações intelectuais, morais e cívicas. Trata-se de um caso que talvez possa ser interpretado como um cenário no qual certas virtudes (como aquelas indicadas por Heliadora) se manifestam *qua* virtudes intelectuais, morais e cívicas ao mesmo tempo. Sugiro, aqui, não tanto a defesa de uma versão ampliada da tese do monismo anômalo das virtudes, mas um motivo para encorajar teorizações ulteriores mais detalhadas.

⁶³ Henrik Ibsen, *Um inimigo do povo*, trad. Pedro Mantiqueira (Porto Alegre: L&PM Pocket, 2017). Segundo Ato, pp. 55-60. Agradeço imensamente ao meu amigo Jean Machado Senhorinho pela sugestão de leitura.

2.2 Virtudes intelectuais e desenvolvimento moral

A questão ora indagada diz respeito ao impacto das virtudes intelectuais na formação moral das pessoas. Trata-se de um assunto que vem passando praticamente despercebido em teoria das virtudes e o propósito desta seção é apresentar caminhos para que a questão seja explorada em maiores detalhes no futuro. A hipótese inicialmente perseguida—e que será mais bem detalhada conforme o assunto progrida—é tal como se segue:

(I) Virtudes intelectuais beneficiam o desenvolvimento moral

Cabe aqui reconhecer os diferentes *aspectos* que o desenvolvimento moral admite para que a hipótese acima esteja formulada com maior precisão. Angela Biaggio (1972: 8) nos informa que os psicólogos do desenvolvimento distinguem três aspectos do desenvolvimento moral, a saber, os aspectos cognitivo, comportamental e afetivo⁶⁴. Enquanto o aspecto comportamental diz respeito ao desenvolvimento do comportamento moral nas pessoas, o aspecto cognitivo diz respeito ao desenvolvimento dos juízos morais nas pessoas. Biaggio menciona (2015: 231-232) que há evidência de correlação positiva entre os aspectos cognitivo e comportamental do desenvolvimento moral.

Isto posto, cabe perguntar: quais aspectos do desenvolvimento moral são beneficiados pela posse de virtudes intelectuais? À primeira vista, por se tratar de examinar o impacto de virtudes *intelectuais* no desenvolvimento moral, pode ser atrativo pensar que, enquanto as virtudes morais beneficiam o aspecto comportamental do desenvolvimento moral, as virtudes intelectuais beneficiam o seu aspecto *cognitivo*. No entanto, a resposta a esta questão pode não ser tão simples assim, o que fica mais evidente se selecionarmos algumas virtudes intelectuais que são implicitamente assumidas na tradição filosófica como tendo influência positiva sobre a formação moral das pessoas.

Sem esmiuçar detalhes das diversas tradições de pensamento moral, três virtudes intelectuais podem ser selecionadas para ensaiar uma resposta à questão formulada acima. São elas: (a) sabedoria prática, (b) imparcialidade e (c) autonomia intelectual. Esta seleção toma por base três tradições de pensamento moral. A virtude (a), que podemos associar preponderantemente a uma tradição “helênica” de pensamento moral, remonta especialmente a Aristóteles, para quem a posse da sabedoria prática implica a posse de

⁶⁴ A discussão aqui empreendida ignorará o aspecto afetivo.

todas as virtudes morais. A virtude (*b*) está mais associada ao que podemos chamar (preponderantemente) de tradição “britânica”, presente tanto na teoria dos sentimentos morais como no utilitarismo clássico. Por fim, a virtude (*c*) está mais associada ao que podemos chamar (preponderantemente) de tradição “germânica”, estando presente especialmente na filosofia moral de Immanuel Kant e nas doutrinas nela inspiradas.

Antes de prosseguirmos, convém ter em mente que as hipóteses aqui apresentadas buscam certa fundamentação razoável, mas devem ser submetidas à investigação empírica futuramente. Assim, passemos à investigação acerca dos benefícios das virtudes selecionadas aos aspectos cognitivo ou comportamental do desenvolvimento moral.

2.2.1 Sabedoria prática e desenvolvimento moral

A primeira hipótese que é aqui apresentada e debatida é tal como se segue:

(A) A sabedoria prática beneficia o desenvolvimento moral

Dada a hipótese acima, cabe a pergunta: quais aspectos do desenvolvimento moral são beneficiados pela posse de sabedoria prática? Considerando os aspectos cognitivo e comportamental, três respostas poderiam ser ensaiadas a esta questão. Numa primeira hipótese, a sabedoria prática beneficia o aspecto cognitivo do desenvolvimento moral. Numa segunda hipótese, a sabedoria prática beneficia o aspecto comportamental do desenvolvimento moral. Finalmente, uma terceira hipótese é a de que a sabedoria prática beneficia ambos os aspectos (cognitivo e comportamental) do desenvolvimento moral. Consideremos as razões que poderiam ser fornecidas para sustentar tais hipóteses.

2.2.1.1 Sabedoria prática e o aspecto cognitivo do desenvolvimento moral

Convém retomar a concepção mínima de sabedoria prática apresentada anteriormente, a saber, de que a sabedoria prática consiste em uma capacidade para discernir as circunstâncias em que é apropriado se engajar com uma atividade virtuosa. Isto é, trata-se de uma disposição que habilita alguém a discernir os aspectos salientes de um ponto de vista prático numa situação específica a fim de reconhecer se há ou não há uma boa oportunidade para se engajar com a manifestação de uma determinada virtude.

No que concerne à primeira hipótese—de que a sabedoria prática beneficia o aspecto cognitivo do desenvolvimento moral—, é forçoso observar que parece acertado dizer que a sabedoria prática ajuda a amadurecer o julgamento moral das pessoas, uma vez

que um julgamento moral prudente é evidentemente superior a um julgamento moral imprudente.

Cabe ainda destacar o que já discutimos a respeito da sabedoria prática no que tange à incontinência: aquela garante a observância da premissa menor de nosso silogismo prático—que consiste em considerações a respeito das particularidades da situação em que o agente se encontra—, de modo que um indivíduo que julgue com prudência não suspende o seu “melhor juízo” no momento da ação.

Com efeito, dadas estas observações, seria de fato surpreendente se o cultivo da sabedoria prática não beneficiasse o julgamento moral das pessoas.

2.2.1.2 Sabedoria prática e o aspecto comportamental do desenvolvimento moral

Nossa segunda hipótese é a de que a sabedoria prática beneficia o aspecto comportamental do desenvolvimento moral. Esta hipótese parece ser ratificada por Aristóteles, para quem a posse da sabedoria prática *implica* ser moralmente virtuoso. Contudo, a tese de Aristóteles é mais forte que a hipótese aqui aventada. De fato, a hipótese de que a sabedoria prática beneficia o aspecto comportamental do desenvolvimento moral é defensável mesmo na ausência da doutrina aristotélica.

Como dito anteriormente, a sabedoria prática garante a observância da premissa menor de nosso silogismo prático, a qual leva em consideração as particularidades da situação em que o agente pode enquadrar sua ação. Caso tal consideração seja respeitada, em comunhão com a observância à premissa maior, que considera o bem almejado, o resultado é uma conduta que expressa a comunhão entre bom senso e boa vontade, de tal modo que se pode dizer que a sabedoria prática é determinante para a ação continente. Sendo assim, não se estranha que a sabedoria prática, como o próprio termo ‘prático’ já indica, amadureça também o comportamento das pessoas, englobando tanto os comportamentos cognitivos—próprios à atividade intelectual—como os morais.

Dadas as razões para sustentar as hipóteses acima, parece razoável esperar que a sabedoria prática tenha um efeito de duplo aspecto sobre o desenvolvimento moral das pessoas, sugerindo-se, assim, nossa terceira hipótese, a saber, de que a sabedoria prática potencialmente beneficia ambos os aspectos do desenvolvimento moral.

Consideremos, agora, o caso da imparcialidade, uma virtude que ganha destaque em inúmeras tradições de pensamento moral.

2.2.2 Imparcialidade e desenvolvimento moral

A hipótese que ora consideramos é tal como se segue:

(B) A imparcialidade beneficia o desenvolvimento moral

Convém, antes de prosseguirmos, esclarecer o conceito de imparcialidade, pois se trata de um conceito muito mal compreendido nos dias correntes. Costuma-se ler e ouvir que a imparcialidade requer neutralidade quanto a pontos de vista; i.e., que o indivíduo imparcial seria aquele que observa os acontecimentos do mundo desde o ponto de vista de lugar nenhum (ou seja, sem assumir um ponto de vista), suspendendo seus compromissos, sejam eles criteriológicos, axiológicos, ontológicos, metodológicos etc. Ora, como um tal indivíduo sequer poderia existir (mesmo a figura de um cientista, um paradigma cultural da objetividade, precisa pressupor um ponto de vista metodológico para observar fenômenos), algumas pessoas declaram que a imparcialidade é um objetivo inatingível, frequentemente usando isto como uma licença para a parcialidade e a arbitrariedade.

Ocorre que uma leitura atenta da concepção de imparcialidade endossada na filosofia sugere uma maneira mais generosa de conceber a virtude da imparcialidade. Em Adam Smith, por exemplo, o espectador imparcial é aquele que quer e é capaz de suspender o seu próprio ponto de vista autointeressado a fim de se imaginar de maneira simpática no ponto de vista de outrem—assumindo, portanto, um outro ponto de vista. Em sua obra *Educating Reason* (1988), o filósofo Harvey Siegel defende uma conexão profunda entre o conceito de pensamento crítico (ou racionalidade) e os conceitos de princípio, consistência e imparcialidade. Para ele,

Um pensador crítico é alguém que aprecia e aceita a importância, bem como a força persuasiva, das razões. Ao avaliar declarações, fazer julgamentos, avaliar procedimentos, ou contemplar ações alternativas, o pensador crítico busca razões com base nas quais fundamenta suas avaliações, julgamentos e ações. Buscar razões, além do mais, é reconhecer e comprometer-se com *princípios*, pois, como R. S. Peters disse, “princípios são requeridos para determinar a relevância [e a força] das razões.” (SIEGEL, 1988, p. 33; tradução minha, ênfase no original).

Siegel estabelece, acima, uma conexão crucial entre pensamento crítico e princípios. Esta conexão é aprofundada mais ainda na sequência, na qual ele cita outro importante filósofo da educação, Israel Scheffler. Cito:

[A] razão é sempre uma questão de obedecer regras gerais ou princípios ... [a razão] é sempre uma questão de tratar razões iguais igualmente, e de julgar as questões à luz de princípios gerais para os quais alguém vinculou-se ... se eu posso julgar razões diferentemente quando elas suportam os meus interesses, ou desconsiderar meus princípios quando eles conflitam com a minha própria vantagem, eu não tenho princípios no fim das

contas. Os conceitos de *princípios*, *razões* e *consistência*, portanto, vêm em conjunto. ... De fato, eles definem o conceito geral de racionalidade. Um homem racional é alguém que é consistente em pensamento e em ação, obediente à imparcialidade e aos princípios generalizáveis livremente escolhidos como obrigatórios para si mesmo. (SCHEFFLER, 1973, p. 76 apud SIEGEL, 1988, p. 33; tradução minha, ênfases no original)

Fica claro, assim, que, para Siegel, o pensamento crítico, ou racionalidade, deve ser analisado a partir dessa conexão entre razões, princípios e consistência. Esquemáticamente, p é uma razão para q somente se algum princípio r torna p uma razão para q , e tornaria igualmente p' uma razão para q' se tanto p e p' como q e q' fossem relevantemente similares (cf. Siegel, 1988, p. 34). “Por causa desta conexão entre razões e princípios”, continua Siegel,

[O] pensamento crítico é um pensamento baseado em princípios; pelo fato de que princípios envolvem consistência, o pensamento crítico é imparcial, consistente e não é arbitrário, e o pensador crítico tanto pensa como age em concordância com, e valoriza, a consistência, a equidade e a imparcialidade de juízo e ação. O juízo crítico, baseado em princípios, e sua rejeição à arbitrariedade, à inconsistência e à parcialidade, pressupõe, portanto, um reconhecimento da força de ligação das normas padrão, tomadas como universais e objetivas, em concordância com as quais os julgamentos são feitos (SIEGEL, 1988, p. 34; tradução minha)

Os três excertos acima tornam evidente uma concepção de pensamento crítico na qual é impossível ser uma pessoa com a capacidade de pensamento crítico sem ser uma pessoa imparcial. É importante, no entanto, estar disposto a dar o máximo de razão para esta concepção. Obviamente, se a imparcialidade, como visto anteriormente, exigisse de nós a suspensão de todos os nossos compromissos a fim de observarmos os fatos e acontecimentos despidos de quaisquer pressupostos, então não apenas o pensamento crítico, tal como concebido por Siegel, é inatingível, como também é um ideal de pouca valia às tarefas humanas—dado que a imparcialidade, assim concebida, não teria valor para os assuntos humanos. Ora, esta concepção de imparcialidade claramente contrasta com a concepção de Siegel, uma vez que, para ele, a imparcialidade está conectada a uma consistência entre pensamento e ação ancorados em princípios. Em outras palavras, a imparcialidade, estando ancorada em princípios, não se manifesta na observação de fatos e acontecimentos desde ponto de vista algum; pelo contrário, ela se manifesta na observação de fatos e acontecimentos desde um ponto de vista *baseado em princípios*.

Tendo em vista as conexões traçadas por Siegel entre os conceitos de racionalidade, imparcialidade, consistência e princípios, e a concepção de ‘espectador imparcial’ de Adam Smith, bem como inspirado pela caracterização que Baehr (2011: 152) oferece à virtude da mentalidade arejada—que, assim como a imparcialidade, é uma virtude de correção judicativa—, proponho a seguinte caracterização preliminar de imparcialidade:

- (IM) Uma pessoa imparcial caracteristicamente quer e, dentro de certos limites, é capaz de transcender uma maneira de pensar ou um curso de ação baseado em interesses a fim de considerar de maneira simpática uma maneira de pensar ou um curso de ação consistentemente baseado em princípios.

Dada a caracterização acima, e a hipótese (B), cabe agora indagar se a imparcialidade beneficia o aspecto cognitivo e o aspecto comportamental do desenvolvimento moral. Novamente, três hipóteses podem ser sugeridas: em primeiro lugar, a imparcialidade beneficia o aspecto cognitivo do desenvolvimento moral; em segundo lugar, a imparcialidade beneficia o aspecto comportamental do desenvolvimento moral; por fim, a imparcialidade beneficia ambos os aspectos do desenvolvimento moral. Consideremos, pois, as razões que podem ser oferecidas em favor destas hipóteses.

2.2.2.1 Imparcialidade e o aspecto cognitivo do desenvolvimento moral

No que concerne à primeira hipótese, é mister observar que uma das principais razões pelas quais a imparcialidade é tomada como condição necessária ao pensamento moral é precisamente o fato de ela garantir um julgamento moral correto entre duas ou mais partes interessadas. Isto acontece porque a imparcialidade é uma virtude intelectual que impede que nossos juízos sejam reféns apenas de nossos interesses pessoais. A imparcialidade, neste sentido, age como uma espécie de “voz da consciência”, habilitando-nos a transcender um ponto de vista autointeressado a fim de nos colocarmos de maneira simpática na situação de outrem. Nas palavras de Adam Smith,

Assim que nos vemos no mundo, por algum tempo perseguimos ardorosamente o impossível projeto de conquistar a boa vontade de aprovação de todos. Porém, logo descobrimos que essa aprovação universal é inatingível; que a conduta mais equitativa frequentemente precisa frustrar os interesses ou inclinações de certas pessoas, as quais raramente serão francas o suficiente para apreciar a conveniência de nossos motivos, ou para ver que essa conduta, por mais que a julguem desagradável, é perfeitamente adequada a nossa situação. Para nos defendermos desses julgamentos parciais, logo aprendemos a instalar em nossos próprios espíritos um juiz entre nós e aqueles com quem convivemos. Concebemo-nos agindo na presença de uma pessoa que não tem relação particular, nem conosco, nem com aqueles cujos interesses são afetados por nossa conduta; e nos empenhamos para agir de modo a obter a aprovação desse suposto espectador imparcial. É somente consultando-o que podemos ver o que se refere a nós, segundo uma forma e dimensões adequadas. (SMITH, 2015, paginação irregular; tradução de Lya Luft)

Fica claro que, na concepção de Smith, o espectador imparcial—esse “juiz instalado em nossa consciência”—é uma condição necessária para julgar os fatos e os acontecimentos moralmente significativos de maneira adequada. Estas observações estão em concordância com o que já foi observado na taxonomia das virtudes intelectuais

desenvolvida no capítulo anterior, na qual a imparcialidade foi classificada como uma virtude de *correção judicial*. Com efeito, não é espantoso que a imparcialidade cumpra, no pensamento moral, uma função de corrigir nossos julgamentos morais. Sendo isso o caso, há uma boa razão para se pensar que a imparcialidade amadurece nossa capacidade de julgar moralmente.

2.2.2.2 Imparcialidade e o aspecto comportamental do desenvolvimento moral

Como definido anteriormente, a imparcialidade é a disposição para transcender uma maneira de pensar ou um curso de ação baseado em interesses a fim de considerar de maneira simpática e consistente uma maneira de pensar ou um curso de ação baseado em princípios. Esta é uma concepção *ampla* de imparcialidade, na medida em que reconhece tanto sua atuação na maneira como as pessoas pensam como no curso de ação que elas decidem tomar. Se, de fato, a imparcialidade tiver essa incidência ampla, então a imparcialidade tem o potencial de beneficiar também o aspecto *comportamental* do desenvolvimento moral.

2.2.3 Autonomia intelectual e desenvolvimento moral

Por fim, nossa terceira hipótese é tal como se segue:

(C) A autonomia intelectual beneficia o desenvolvimento moral

Convém aqui esclarecer brevemente o conceito de autonomia intelectual: trata-se de uma disposição que motiva e habilita alguém a manter um nível de confiança apropriada em suas próprias faculdades, impedindo a tendência de sua própria consciência à conformidade social⁶⁵.

Cabe destacar que a presente hipótese parece ser prontamente assumida pela teoria do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg, embora Kohlberg ele próprio ignore o conceito de virtude no desenvolvimento de sua teoria. Kohlberg inspirou-se diretamente na filosofia moral de Kant, na qual grande destaque moral é dado à autonomia. Assim, cabe perguntar se a autonomia—que será, aqui, tomada como autonomia *intelectual*—, beneficia o aspecto cognitivo e o aspecto comportamental do desenvolvimento moral.

⁶⁵ Para os estudos seminais acerca da conformidade social, cf. Asch 1961.

2.2.3.1 Autonomia intelectual e o aspecto cognitivo do desenvolvimento moral

Uma das razões que favorecem a hipótese de que a autonomia intelectual beneficia o aspecto cognitivo do desenvolvimento moral é a de que uma pessoa intelectualmente autônoma é capaz de avaliar questões morais com base em princípios e ideais aos quais sua própria consciência aquiesce, sem se deixar influenciar pela opinião majoritária de um grupo de pertença, tampouco tendo suas opiniões morais tuteladas por outrem. Isto significa que uma pessoa intelectualmente autônoma é capaz de impedir que a voz de sua própria consciência (acerca do que é certo ou errado) seja silenciada pela conformidade social.

2.2.3.2 Autonomia intelectual e o aspecto comportamental do desenvolvimento moral

De acordo com Biaggio (2015: 231), um aspecto que tem sido bastante explorado mediante a teoria de Kohlberg são as relações entre julgamento e ação moral. Cito:

Será que o julgamento moral amadurecido garante um comportamento moral amadurecido? Kohlberg argumenta que há correlação entre os dois aspectos, embora a relação não seja biunívoca, ou seja, o julgamento moral é necessário, mas não suficiente para garantir o comportamento moral. (BIAGGIO, 2015, p. 231)

Ela prossegue mencionando um estudo no qual

[F]oram avaliados os níveis de julgamento moral de estudantes que participaram do famoso experimento de Milgram (1974) sobre obediência à autoridade. Foi encontrada uma maior incidência de pensamento pós-convencional entre os que resistiram e se negaram a aplicar choque elétrico no suposto sujeito que estaria na sala ao lado do que entre os que obedeceram ao experimentador e continuaram aplicando o choque. (BIAGGIO, 2015, p. 232)

Convém destacar que o “pensamento pós-convencional” do excerto acima corresponde, na teoria de Kohlberg, aos dois últimos estágios do desenvolvimento moral, sendo estes dois, em ordem, o estágio da moralidade de contrato e de lei democraticamente aceitos e o estágio da moralidade de princípios individuais de consciência (é neste último que o papel da autonomia intelectual na vida moral do indivíduo é mais saliente).

Biaggio conclui apontando os benefícios sociais da teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg. Nas palavras dela,

Através das dinâmicas de grupo pode-se favorecer não apenas a passagem de indivíduos do nível pré-moral para o nível convencional, como também promover o desenvolvimento do pensamento pós-convencional, que contém a semente da transformação social, por consistir no questionamento do *status quo*, da lei e da moral vigentes. (BIAGGIO, 2015, p. 233)

Essas são algumas das razões pelas quais é possível sustentar que a autonomia intelectual beneficia outrossim o aspecto comportamental do desenvolvimento moral. Com

efeito, parece haver em algumas virtudes intelectuais um grande potencial para beneficiar o desenvolvimento moral das pessoas, tanto no que concerne ao seu aspecto cognitivo como no que concerne ao seu aspecto comportamental.

2.3 Virtudes intelectuais e preconceitos

Esta seção busca lançar bases para a hipótese de que virtudes intelectuais são capazes de mitigar vieses implícitos e preconceitos.

2.3.1 Viés implícito: breve revisão de literatura

Uma vez que o conceito de viés implícito é relativamente recente, faz-se necessária uma breve revisão da literatura a respeito do assunto.

2.3.1.1 Viés implícito e responsabilidade moral

Não é o propósito deste trabalho definir o que são vieses implícitos, de modo a revelar sua natureza e estrutura psicológica⁶⁶. Uma caracterização simples e concisa deve bastar: um viés implícito é uma cognição de nível subpessoal baseada em estereótipo, ou, ainda, uma associação estereotípica. Interessam-nos particularmente aquelas associações estereotípicas dissonantes com os nossos compromissos morais antidiscriminatórios. Trata-se de um fenômeno aparentemente ubíquo em nossa vida mental, de modo que não é um fenômeno reservado a pessoas “de má índole”, como se poderia pensar.

As evidências em favor da existência do que é chamado de ‘viés implícito’ na literatura psicológica são indiretas. A mais conhecida forma de mensurar vieses implícitos é o Teste de Associação Implícita (IAT, em inglês). Alguns dos estudos mais famosos revelam que as pessoas (brancas e negras) tendem a associar violência ou armas mais a negros do que a brancos. A filósofa Tamar Gendler (2011: 44) menciona estudos nos quais os participantes tendiam mais ligeiramente a identificar uma imagem ambígua como sendo a de uma arma (e a confundir uma mera ferramenta com uma arma) quando vinha associada a uma imagem de uma pessoa negra (Payne 2001; Payne *et al.* 2002; Payne 2006 apud Gendler 2011). Num outro estudo, participantes (negros e brancos) jogando um *videogame* eram mais rápidos em decidir atirar em um negro não-armado do que em um branco não-armado (Correll *et al.* 2002 apud Gendler 2011). Um outro estudo ainda revelou que currículos portando nomes estereotípicos de negros (e.g., Jamal ou Lakisha) têm menos

⁶⁶ Para uma discussão aprofundada acerca deste assunto, cf. Holroyd *et al.* 2017.

probabilidade de resultar em entrevistas do que currículos idênticos, porém portando nomes estereotípicos de brancos (e.g., Emily ou Greg) (Bertrand e Mullainathan 2004 apud Gendler 2011; cf. também Saul, 2013, pp. 244-245). Como é de se esperar, tudo isto sugere a existência de sérios desafios morais em se viver numa sociedade estruturada por categorias raciais⁶⁷.

Uma das questões éticas relevantes no que concerne aos vieses implícitos é se somos ou não moralmente responsáveis por eles. Esta questão é pertinente na medida em que vieses implícitos são frequentemente identificados como inconscientes e fora de nosso controle. A esse respeito, muitos autores argumentam que somos ao menos parcialmente responsáveis pelos comportamentos derivados de nossos vieses implícitos. Alex Madva (2018) argumenta que a responsabilidade vem em graus e que a consciência parcial de nossos vieses implícitos, por analogia aos nossos humores, nos torna em parte moralmente responsáveis por eles. Michael Brownstein (2016), por sua vez, argumenta que em casos paradigmáticos agentes são responsáveis por seus comportamentos influenciados por vieses implícitos no sentido de que tais comportamentos são *atribuíveis* aos agentes, no sentido de que tais comportamentos refletem quem alguém é enquanto um agente moral.

2.3.1.2 Custos epistêmicos dos vieses implícitos

Viver numa sociedade estruturada por categorias raciais não apenas carrega consigo desafios morais pertinentes, como também alguns desafios epistêmicos. Neste sentido, outro assunto relacionado ao tópico dos vieses implícitos são os seus custos epistêmicos. Duas importantes filósofas no estudo de vieses implícitos, Tamar Gendler (2011) e Jennifer Saul (2013), destacam os prejuízos epistêmicos potenciais que os vieses implícitos implicam em nossa vida intelectual.

Em “Scepticism and Implicit Bias” (2013), Saul argumenta que os estudos acerca dos vieses implícitos nos dão boas razões para acreditar que não podemos confiar apropriadamente em nossas faculdades por meio das quais buscamos conhecimento. Ela

⁶⁷ Devo ressaltar um estudo recente (Campbell & Brauer 2020) com número total de participantes bastante elevado ($N = 16.600$) cujos resultados contrariam a hipótese de que a persistência da discriminação em nossa sociedade se deve a que muitas pessoas agem influenciadas por vieses implícitos (abordagem da discriminação dispersa), favorecendo uma hipótese alternativa, a saber, de que tal persistência deve-se a uma minoria numérica de indivíduos (aproximadamente 20%) os quais são moderada ou altamente enviesados (abordagem da discriminação concentrada). Isto sugere que a interpretação de tais estudos é contenciosa. Uma vez que a hipótese da discriminação concentrada é recentíssima, o presente trabalho pôde discutir apenas estudiosos alinhados à hipótese da discriminação dispersa, sem, com isso, endossá-la, suspendendo-se o juízo quanto à hipótese que melhor explica a persistência da discriminação em nossa sociedade.

ênfatiza que embora estes estudos não justifiquem a tese cética radical de que estamos errados a respeito de tudo, eles oferecem boas razões para acreditar que estamos errados a respeito de uma grande porção de coisas (Saul, 2013, p. 243). Ela então ênfatiza que, ao contrário do ceticismo radical, esta forma de ceticismo relacionada aos vieses demanda ações de nossa parte: ações tendo em vista melhorar a nossa situação epistêmica. Com efeito, o projeto de Saul pode ser enquadrado dentro da epistemologia regulativa.

Em “On the epistemic costs of implicit bias” (2011), Gendler apresenta, na leitura de Lassiter e Ballantyne (2017), dois dilemas envolvendo a vida em uma sociedade marcada pela categorização e estereotipação racial. Lassiter e Ballantyne (2017: 2) reconstróem os dilemas de Gendler tal como se seguem:

- G1.** Uma agente epistêmica vivendo em uma sociedade estruturada por categorias raciais as quais ela rejeita deve *ou* falhar em codificar as taxas-base [*base-rates*] relevantes e informação de fundo cultural *ou* codificar as taxas-base relevantes e informação de fundo cultural. Se a agente falha em codificar as taxas-base relevantes, então ela paga o custo epistêmico da negligência com a taxa-base [*base-rate neglect*]. Se, no entanto, ela codifica as taxas-base relevantes, então ela experiencia esgotamento cognitivo por regular as cadeias de associações que são ativadas em virtude das taxas-base codificadas, o qual é em si mesmo um custo epistêmico (cf. Gendler, 2011, p. 37).
- G2.** Uma agente epistêmica vivendo em uma sociedade estruturada por categorias raciais as quais ela rejeita deve *ou* falhar em codificar informação a respeito de desigualdade racial *ou* codificá-la. Se ela não codifica informação a respeito de desigualdade racial, então ela é explicitamente irracional por meio da negligência com a taxa-base. Se ela codifica informação a respeito da desigualdade racial que ela refletidamente rejeita, então ela é implicitamente irracional (cf. Gendler, 2011, p. 57).

Como observam Lassiter e Ballantyne (2017: 4), os dois dilemas acima sugerem custos epistêmicos distintos. Por um lado, os custos epistêmicos de **G1** são ou (1) negligência com a taxa-base, ou (2) esgotamento cognitivo. Por outro lado, os custos epistêmicos apresentados em **G2** são ou (3) irracionalidade explícita, ou (4) irracionalidade implícita.

2.3.1.3 Ameaça do estereótipo

Outros estudos, ainda, revelam outro fenômeno importante e relacionado, a saber, a ameaça (ou vulnerabilidade) do estereótipo [*stereotype threat*]. A ameaça do estereótipo ocorre quando uma pessoa pertencente a um grupo estereotipado negativamente tem uma performance (normalmente em um teste de inteligência ou matemática) que corrobora o estereótipo negativo associado a ela porque o estereótipo é trazido à tona. Estudos citados por Mark Alfano (2014b) revelam que negros e outros grupos étnicos minoritários dos Estados Unidos da América, tais como latinos, têm uma performance ruim em testes nos quais lhes são ditos serem testes de mensuração de alguma habilidade intelectual (Steele e Aronson 1995 apud Alfano 2014b). O experimento foi conduzido com graduandos afroamericanos na Universidade de Stanford, onde

Os participantes foram aleatoriamente fixados a um de dois grupos. Apenas o primeiro grupo era informado de que o teste que eles estavam por fazer era um diagnóstico de habilidade. Deste modo, o nível de vulnerabilidade [*threat*] deles era aumentado: se eles tivessem uma performance ruim, isto poderia refletir pobremente no grupo inteiro deles. Como previsto, os estudantes do primeiro grupo tinham um desempenho inferior ao de seus pares do segundo grupo. Isto significa que o mero fato de serem informados de que o teste que estavam por fazer seria um indicativo de habilidade levava a um decaimento no desempenho. (ALFANO, 2014b, p. 164; tradução minha)

Fenômeno similar a este é relatado em estudos nos quais mulheres, sob condições semelhantes, realizam testes nas áreas de ciência, tecnologia, engenharia e, em especial, matemática (Schmader *et al.* 2004; Keifer e Sekaquaptewa 2007 apud Alfano 2014b). Com efeito, é possível que o fenômeno da ameaça do estereótipo desempenhe um papel explanatório importante na lacuna de gênero e de raça na performance acadêmica.

2.3.2 Estratégias de redução de vieses implícitos e preconceitos

Muita literatura tem surgido a respeito das estratégias de redução de vieses implícitos e preconceitos de um modo geral. Saul (2013: 257), por exemplo, menciona o treinamento de negação de Kawakami. De acordo com Madva (2018), Kerry Kawakami e seus colegas têm demonstrado os benefícios de dois tipos de treinamento, a saber, o treinamento contraestereótipo e o treinamento de aproximação. O treinamento contraestereótipo envolve afirmar repetidamente contraestereótipos diante de pessoas ou imagens de pessoas de grupos minoritários de modo a gradativamente associá-los a crenças positivas (e.g., associar a palavra ‘seguro’ a imagens de pessoas negras para evitar a associação automática das mesmas com a violência, ou associar a palavra ‘poderosa’ a imagens de mulheres para evitar a associação automática das mesmas com a fragilidade ou

vulnerabilidade). Por sua vez, o treinamento de aproximação envolve praticar comportamentos orientados à aproximação de palavras ou imagens estigmatizadas (e.g., direcionando-se ou acenando positivamente com a cabeça em resposta a imagens de rostos negros ou nomes árabes). Como se pode observar, os treinamentos contraestereótipo e de aproximação requerem uma atitude constante de autoescrutínio, uma virtude de transparência.

Outra estratégia que merece menção tem a ver com a teoria do contato intergrupo, de acordo com o qual o contato entre grupos tipicamente diminui o preconceito entre os grupos (cf. Pettigrew e Tropp 2008). De acordo com Pettigrew e Tropp (2008), existem pelo menos três mediadores que fazem com que o contato intergrupo reduza o preconceito. São eles: conhecimento de outros grupos, redução da ansiedade quando diante de outros grupos, e empatia ou consideração de perspectiva. Pettigrew e Tropp (2008) fizeram meta-análise de 515 estudos a respeito do assunto, envolvendo um quarto de um milhão de participantes em 38 nações, revelando que ambos os mediadores atuam como redutores de preconceitos, com a redução da ansiedade e a consideração de perspectiva ou empatia tendo os efeitos mediacionais mais fortes—sendo, portanto, mais decisivos na diminuição de preconceitos. Este resultado sugere que uma educação que conduza ao cultivo de virtudes intelectuais como coragem intelectual (uma vez atuando como redutora da ansiedade) e mentalidade arejada têm grande potencial na mitigação dos preconceitos.

2.3.3 *Injustiça testemunhal*

A filósofa Miranda Fricker se notabilizou por ter cunhado o termo ‘injustiça epistêmica’, explorando o fenômeno em detalhes em sua obra *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing* (2007). Fricker distingue duas formas de injustiça epistêmica, nomeadamente, injustiça testemunhal e injustiça hermenêutica.

Fricker (2007: 155) define a injustiça hermenêutica como a injustiça de alguém ter alguma área significativa da sua experiência social obscurecida do entendimento coletivo devido a um preconceito estrutural relacionado à sua identidade *qua* tipo social (i.e., sua pertença a um grupo social, tal como mulher, negro, asiático etc.) no recurso hermenêutico coletivo. Como exemplo, Fricker usa o caso de assédio sexual sofrido por Carmita Wood, uma vez que o conceito de assédio sexual, àquela altura, não fazia parte dos “recursos hermenêuticos coletivos” com base nos quais Wood poderia compreender melhor a sua experiência (cf. Fricker, 2007, pp. 149-150).

A injustiça testemunhal, por sua vez, não tem exatamente a ver com o repertório conceitual coletivo, mas com a deficiência ou o excesso de credibilidade dada ao testemunho de uma pessoa por um preconceito relacionado a uma categoria social (mulheres, homens, negros, asiáticos etc.). Fricker relata (2007: 47), dentre outras histórias, a história de uma mulher que trabalhava para uma empresa nos EUA, que frequentemente não recebia crédito por suas ideias nos grupos de trabalho dos quais participava.

A solução que Fricker oferece para combater a injustiça testemunhal é a virtude que ela nomeia de justiça testemunhal, a qual, grosso modo, envolveria uma capacidade de corrigir e neutralizar nossas atribuições de credibilidade baseadas em preconceitos (cf. Fricker, 2007, pp. 91-92)⁶⁸. A proposta de Fricker sugere que algumas virtudes intelectuais são componentes importantes no combate ao preconceito. Em particular, as virtudes de correção judicativa (cf. sec.1.3), tais como justiça intelectual, imparcialidade e mentalidade arejada, parecem ter grande potencial na mitigação de preconceitos.

2.4 Sumário

A primeira seção deste capítulo buscou endossar uma tese *via media* entre as teses da independência e do subgrupo no debate acerca das relações entre virtudes intelectuais e morais, a saber, o monismo anômalo das virtudes, de acordo com o qual, embora virtudes intelectuais e morais sejam tipos distintos de virtudes, sob certas condições, instâncias de virtude intelectual são instâncias de virtude moral. Buscou-se, na sequência, interpretar a tese à luz do modelo teórico de virtude intelectual endossado no primeiro capítulo. Além do mais, uma versão ampliada do monismo anômalo das virtudes foi especulada, na tentativa de abarcar também as relações destes dois tipos de virtudes com as virtudes cívicas.

A segunda seção deste capítulo buscou entender o impacto benéfico das virtudes intelectuais na formação moral das pessoas, focando principalmente em três virtudes intelectuais que, ao longo da história da filosofia, parecem ter sido implicitamente assumidas como virtudes intelectuais que beneficiam o desenvolvimento moral das pessoas, a saber, sabedoria prática, imparcialidade e autonomia intelectual. Algumas hipóteses foram, então, levantadas, as quais demandam corroboração empírica.

⁶⁸ Como já observado na primeira seção do presente capítulo, Fricker argumenta que a justiça testemunhal é uma virtude híbrida: em certos contextos ela é intelectual, enquanto em outros ela é uma virtude moral.

Por fim, a terceira seção deste capítulo procurou estabelecer a ideia de que algumas virtudes intelectuais são auxiliares fundamentais na redução do preconceito. Uma breve revisão de literatura a respeito dos vieses implícitos foi feita, envolvendo o fenômeno dos vieses implícitos e da ameaça do estereótipo, a responsabilidade moral por vieses implícitos, seus custos epistêmicos, as estratégias de redução de vieses implícitos e preconceitos e o conceito de injustiça epistêmica, tal como cunhado pela filósofa Miranda Fricker.

CAPÍTULO 3 – VIRTUDES INTELLECTUAIS E AFETOS

Os capítulos anteriores buscaram explicar como as virtudes intelectuais operam em dois domínios genéricos da vida humana, a saber, o domínio intelectual e o domínio moral. No Capítulo 1 observou-se que as virtudes intelectuais contribuem para que uma pessoa mature intelectualmente e mantenha o funcionamento excelente da racionalidade—tal como exemplificado em ações continentas, nas quais há uma comunhão entre aquilo que se pensa, aquilo que se quer e aquilo que se faz—, bem como foram apresentadas uma coleção de demandas genéricas da vida intelectual que as virtudes intelectuais nos oferecem condições para confiavelmente satisfazer. Já o Capítulo 2 desenvolveu uma série de argumentos favoráveis à tese de que virtudes intelectuais também contribuem para que uma pessoa seja moralmente excelente. O presente capítulo busca entender como as virtudes intelectuais operam em outro domínio genérico da vida humana, a saber, o domínio afetivo. Isto é importante porque nenhum quadro sobre como as virtudes intelectuais operam na vida humana é satisfatório se os afetos forem ignorados.

A primeira seção busca reivindicar que as virtudes intelectuais beneficiam o desenvolvimento emocional das pessoas. Para tal, são consideradas duas virtudes intelectuais particulares, com uma aparente tensão entre elas, nomeadamente, coragem intelectual e humildade intelectual. Em primeiro lugar, argumenta-se que a aquisição e manutenção da coragem intelectual requer o desenvolvimento de uma condição emocional que motiva e habilita o agente a lidar de maneira apropriada com emoções como medo, ansiedade e angústia epistêmica. De igual modo, argumenta-se que a aquisição e manutenção da humildade intelectual requer o desenvolvimento de uma condição emocional que motiva e habilita o agente a lidar de maneira apropriada com emoções como orgulho, vaidade e arrogância intelectual. Disso se segue a observação de que coragem intelectual e humildade intelectual, ao calibrarem o aspecto emocional de uma pessoa—em particular, a confiança que uma pessoa tem em si mesma—, são, ao invés de virtudes antagônicas, mutuamente benéficas.

A segunda seção busca entender como a indagação sobre coragem intelectual e humildade intelectual revela que o funcionamento apropriado da racionalidade humana depende de uma condição emocional de fundo sustentada na aquisição e manutenção de virtudes intelectuais. Em particular, é arguido que expectativas razoáveis dependem da

atuação conjunta de ambas as virtudes. Por um lado, a coragem intelectual garante que expectativas irracionais baseadas em alto nível de ansiedade, medo ou angústia—i.e., expectativas irracionalmente pessimistas—sejam evitadas; por outro lado, a humildade intelectual garante que expectativas irracionais baseadas em alto nível de orgulho, vaidade ou arrogância—i.e., expectativas irracionalmente otimistas—também sejam evitadas. Disto se segue que é preciso desenvolver uma condição *emocional* apropriada para garantir alguns aspectos da racionalidade.

A terceira seção busca entender, servindo-se de pesquisas psicológicas a respeito das relações entre cognição e afecção, como virtudes intelectuais e estados de humor se relacionam entre si. Em particular, revisam-se as pesquisas de Alice Isen e colaboradores (1987, 2001), as quais favorecem a hipótese de que estados de humor de valência positiva (e.g., alegria) eliciam, de um modo geral, as virtudes de desenvoltura. Outra pesquisa a ser destacada é a de Joseph Forgas e Rebekah East (2008), a qual favorece a hipótese de que estados de humor de valência negativa (e.g., tristeza) eliciam, de um modo geral, as virtudes de confiança apropriada.

Assim como no capítulo anterior, é preciso antecipar que boa parte das discussões aqui empreendidas têm caráter exploratório, até mesmo porque é intenção deste capítulo motivar investigações ulteriores.

3.1 Virtudes intelectuais e desenvolvimento emocional

Algumas virtudes intelectuais, mesmo que dispensem emoções em sua definição, são tipicamente associadas a certas emoções. Por exemplo, algumas virtudes de motivação, tais como curiosidade intelectual, maravilhamento intelectual, reflexividade e contemplatividade, parecem estar intimamente relacionadas a emoções como fascínio, maravilhamento, intriga e perplexidade. Por um lado, curiosidade e maravilhamento intelectuais parecem incluir emoções como fascínio e maravilhamento em sua própria natureza, por outro lado, reflexividade e contemplatividade parecem ser ao menos provocadas por emoções como intriga e perplexidade.

Ademais, outras virtudes intelectuais são comumente abordadas na literatura em conexão com certas emoções e parecem ter impacto positivo no desenvolvimento emocional das pessoas. Tal parece ser o caso de duas virtudes intelectuais que serão abordadas na sequência, a saber, coragem intelectual e humildade intelectual. Estas virtudes estão tipicamente associadas, respectivamente, a emoções como medo e ansiedade, e

orgulho e vaidade, oferecendo um paradigma para estudos de caso que merecem um aprofundamento.

As associações entre as virtudes de coragem e humildade intelectuais e as emoções destacadas são costumeiramente apontadas como se tais virtudes *regulassem* tais emoções. O propósito desta seção é entender melhor em que sentido se pode dizer que tais virtudes são *reguladoras* de certas emoções, destacando o papel de tais virtudes intelectuais no desenvolvimento emocional das pessoas, um tema de extrema relevância que, assim como o tema do impacto das virtudes intelectuais na formação moral, tem tido pouco destaque até o presente momento.

3.1.1 Coragem intelectual e desenvolvimento emocional

O conceito de coragem vem paradigmaticamente associado a emoções como medo, ansiedade, pavor, receio etc., não porque a pessoa corajosa sinta tais emoções em excesso, ou porque opõe-se a estas ao ponto de não mais senti-las, senão porque uma pessoa corajosa mantém um modo adequado de lidar com tais emoções. Deste modo, a pessoa corajosa é aquela que sabe lidar com seus temores e angústias.

Esta associação paradigmática entre coragem e medo caracteriza boa parte das tentativas de deslindar o conceito de coragem. Aristóteles (*EN* II.1107a33-b4), por exemplo, analisa a coragem como o meio-termo entre o excesso e a deficiência no que concerne às emoções do medo e da confiança. O foco de Aristóteles, no entanto, era a coragem enquanto virtude moral. Ao contrário da coragem moral, a coragem *intelectual* ainda é carente de estudos detalhados. Dois estudos que buscam suprir esta carência se encontram nas obras de Robert Roberts e Jay Wood (2007: Ch. 8) e Jason Baehr (2011: Ch. 9).

Por um lado, Roberts e Wood (2007: 218) entendem a associação entre coragem e medo como sendo a de que o medo é uma condição essencial à aquisição da virtude da coragem—i.e., uma pessoa corajosa, ainda que atualmente não sinta medo em determinada circunstância, é *necessariamente* alguém que foi capaz de superar seus medos, de modo que o medo está necessariamente presente na etiologia da coragem. Por outro lado, a análise endossada por Baehr (2011: 177) não requer o medo ou outras emoções como necessariamente constando na caracterização da virtude da coragem intelectual. Baehr argumenta (2011: 169) que é plausível conceber um caso no qual uma pessoa já não mais experimenta a emoção do medo e, ainda assim, age de maneira intelectualmente corajosa.

Um pouco adiante, Baehr também argumenta que a presença de emoções como medo na etiologia da aquisição do traço da coragem intelectual ou o fato de as situações propícias à coragem intelectual serem geralmente situações temidas pelas pessoas também não é condição necessária para a coragem intelectual (cf. Baehr, 2011, p. 171). Assim, a definição promovida por Baehr não requer o medo ou outras emoções como fatores necessários à caracterização da virtude da coragem intelectual. De acordo com sua análise, “a coragem intelectual é uma disposição para persistir em (ou com) um estado ou curso de ação em vista de um fim epistemicamente bom apesar do fato de que fazê-lo envolve uma ameaça aparente ao próprio bem-estar” (Baehr, 2011, p. 177).

Seja como for, ainda que a coragem intelectual não requeira a emoção do medo ou emoções similares na sua aquisição ou manutenção, é correto dizer que a coragem intelectual é uma capacidade para resistir diante de situações que normalmente excitam medo, ansiedade ou emoções similares—tais como situações de risco, ameaça ou constrangimento. Com razão, pode-se dizer que a aquisição da virtude da coragem intelectual requer o desenvolvimento de uma condição emocional apropriada para lidar com tais situações e emoções. Neste sentido, trata-se de uma virtude intelectual que não apenas constitui uma condição *intelectualmente* excelente por parte do agente, mas também uma condição *emocionalmente* excelente. Tal condição emocional é *constitutiva* da virtude intelectual em questão.

Neste sentido, a coragem intelectual é uma disposição que impede o agente intelectualmente corajoso de tomar o medo ou a ansiedade como os motivos mais fortes para suas ações. Isto não significa que uma pessoa intelectualmente corajosa não possa levar em conta emoções como medo ou ansiedade para tomar uma decisão sobre como agir, mas significa que o medo (ou a ansiedade, a angústia, o pavor etc.) não é aquilo que melhor explica suas ações.

Isso, claro, envolve uma concepção um tanto idealizada do traço em questão. Isto porque pode ser que uma pessoa seja intelectualmente corajosa em determinadas situações, mas não em outras, de modo a não ser o caso de que aquilo que foi dito até aqui a respeito da pessoa intelectualmente corajosa seja verdadeiro para toda situação de risco, ameaça ou constrangimento. Isto concedido, ainda assim é plausível concluir que uma pessoa que cultive a virtude da coragem intelectual desfruta de uma melhor condição emocional, na medida em que está em melhor posição para enfrentar seus medos e ansiedades. Com efeito,

a coragem intelectual contribui para que uma pessoa desfrute de uma melhor qualidade de vida no que tange ao aspecto emocional da mesma.

3.1.2 *Humildade intelectual e desenvolvimento emocional*

Talvez a virtude intelectual mais estudada até o presente momento seja a humildade intelectual. Centenas—talvez milhares—de artigos e livros foram publicados a respeito do assunto e a Fundação John Templeton nos Estados Unidos da América vem investindo dezenas de milhões de dólares no estudo desta virtude⁶⁹. Quatro tratamentos teóricos a respeito desta virtude merecem destaque, nomeadamente, (1) a abordagem da baixa preocupação [*the low concern account*], (2) a abordagem da subestimação de capacidades [*the underestimation of strengths account*], (3) a abordagem doxástica [*the doxastic account*] e (4) a abordagem do reconhecimento de limitações [*the limitations-owning account*]. As duas primeiras inauguram o debate (Roberts & Wood 2007; Driver 2001, 1989 apud Roberts & Wood 2007), enquanto as duas últimas foram desenvolvidas mais recentemente (Church & Samuelson 2017; Whitcomb *et al.* 2017). Pode-se assim resumilas (cf. Whitcomb *et al.*, 2017, p. 514):

Baixa Preocupação. Humildade intelectual consiste em uma preocupação disposicional incomumente baixa para com o próprio estatuto e intitulações intelectuais. (cf. Roberts & Wood, 2007, p. 250)

Subestimação de Capacidades. Humildade intelectual consiste em uma disposição para subestimar as próprias capacidades, realizações e intitulações intelectuais. (cf. Driver, 1989, p. 378 apud Roberts & Wood, 2007, p. 239)

Doxástica (ou Crença Apropriada). Humildade intelectual consiste em uma disposição para formar crenças apropriadas a respeito do estatuto epistêmico das próprias crenças. (cf. Church & Samuelson 2017)

Reconhecimento de Limitações. Humildade intelectual consiste em uma apropriada atenção às próprias limitações intelectuais, bem como no reconhecimento das mesmas. (cf. Whitcomb *et al.*, 2017, p. 520)

Não é pretensão deste trabalho abordar minuciosamente cada uma destas abordagens teóricas da humildade intelectual, pois o ponto que interessa aqui não é tanto

⁶⁹ Cf. <https://www.templeton.org/pt/discoveries/intellectual-humility>. Último acesso em 5 de abril de 2020.

definir o que é a humildade intelectual, mas entender como ela, assim como a coragem intelectual, beneficia o desenvolvimento emocional dos agentes.

Assim como a coragem intelectual, a humildade intelectual é frequentemente abordada em contraposição a certas emoções. Roberts e Wood (2007: 236) mencionam 14 vícios aos quais se opõem à virtude da humildade intelectual, muitos deles sendo emoções ou disposições emocionais. São eles: arrogância, vaidade, presunção, egoísmo, autossuficiência, grandiosidade, pretensão, esnobismo, impertinência, altivez, hipocrisia, dominação, ambição egoísta e autocomplacência. De acordo com eles, a humildade intelectual possui um caráter negativo na medida em que consiste na *ausência* destes vícios—i.e., tais vícios negativamente definem no que consiste a humildade intelectual. Assim, eles argumentam que uma abordagem perfeitamente rica desta virtude requereria explorar cada um destes vícios listados em conjunto (2007: 236).

Neste sentido, assim como no caso da coragem intelectual, a humildade intelectual é uma virtude intelectual que não apenas contribui para que o agente desfrute de uma condição intelectual excelente, como também contribui para que o agente desfrute de uma condição emocional excelente. O agente intelectualmente humilde é aquele que possui uma disposição que lhe impede de tomar decisões baseadas em emoções como arrogância, orgulho, vaidade etc.

Deste modo, a humildade intelectual, assim como a coragem intelectual, é uma virtude reguladora de certas emoções, no sentido de que se trata de um traço de caráter cultivado por meio de hábitos que incluem o impedimento de emoções como orgulho, vaidade e arrogância. Assim, uma pessoa intelectualmente humilde é alguém que caracteristicamente não se deixa instar por emoções “egoinflacionárias”, por assim dizer. Em conclusão, pode-se dizer que uma pessoa que cultive a virtude da humildade intelectual desfruta de uma condição emocional melhor, na medida em que está em melhor posição para superar emoções como orgulho e vaidade. Com efeito, a humildade intelectual contribui para que uma pessoa desfrute de uma melhor qualidade de vida no que tange ao aspecto emocional da mesma.

Novamente, a discussão aqui envolve alguma idealização do traço de caráter em questão. Isto porque, como já observado, a etiologia de um traço de caráter intelectual determina as situações nas quais o traço se manifesta. É plenamente possível, neste sentido, que uma pessoa seja intelectualmente humilde sob alguns aspectos, e intelectualmente

arrogante, orgulhosa ou vaidosa sob outros. Ou seja, é plenamente possível que uma pessoa seja dotada de um caráter *ambivalente*. E se isto soa paradoxal para algumas pessoas, é porque elas só consideraram a questão abstratamente, sem atentar para o caráter concreto dos indivíduos.

A literatura pode, aqui, lançar alguma luz sobre o assunto, uma vez que, como Lorraine Code observa em *Epistemic Responsibility* (1987: 204), a literatura tem o potencial de “adentrar a complexidade das pessoas e situações” e trazer à tona um “entendimento minucioso e íntimo dos particulares”. A título de exemplo, considere a descrição que Jane Austen faz, em *Orgulho e Preconceito*, acerca do caráter de William Collins, primo das irmãs Bennet. O primeiro parágrafo do capítulo XV é digno de nota:

O senhor Collins não era um homem sensato, e tal deficiência natural tampouco fora auxiliada pela educação ou pela sociedade; boa parte de sua vida se passara sob as ordens de um pai iletrado e mesquinho; e, embora ele tivesse passado por uma universidade, mal a frequentara, nem fizera qualquer conhecido importante. A sujeição em que o pai o havia criado dera-lhe originalmente modos muito humildes, que agora eram em grande medida compensados pela arrogância de um intelecto fraco, que vivia isolado, e os sentimentos consequentes de uma súbita e inesperada prosperidade. Um acaso de sorte o recomendara a Lady Catherine de Bourgh quando a paróquia de Hunsford ficara vaga; e o respeito que ele demonstrou pela alta posição, e sua veneração por ela como sua protetora, sua autoridade clerical, e seus direitos de reitor, faziam dele um misto simultâneo de orgulho e servilismo, arrogância e humildade.⁷⁰

Neste único parágrafo, a descrição de Austen sugere por diversas vezes uma ambivalência moral que perpassa a personalidade nada elogiosa de William Collins. Collins é, a um só tempo, orgulhoso e arrogante (em função de sua autoridade clerical e de seus direitos de reitor), e servil e humilde (em função de seu respeito pela alta posição e de sua veneração por Lady Catherine de Bourgh).

Ocorre que, seguindo a abordagem de Roberts e Wood, descrever uma pessoa como arrogante e humilde ao mesmo tempo é um oxímoro, na medida em que a humildade consiste, em parte, na ausência de tal vício. Whitcomb *et al.* (2017: 528) chamam a isso de o problema da arrogância, alegando que um tal estado de coisas pode parecer impossível. Na sequência, porém, eles argumentam (2017: 530) que não só isso é *metafisicamente* possível, como parece ser um resultado da condição humana.

⁷⁰ Jane Austen, *Orgulho e Preconceito*, trad. Alexandre Barbosa de Souza; prefácio e notas de Vivien Jones; introd. Tony Tanner (São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011). Volume 1, Capítulo XV, p. 179.

3.1.3 Coragem intelectual e humildade intelectual

A discussão acima concluiu que, quando adequadamente cultivadas, as virtudes da coragem e da humildade intelectuais contribuem para que uma pessoa desfrute de uma boa condição emocional no que concerne a emoções como medo, ansiedade, orgulho, vaidade etc. O ponto desta subseção é mostrar, partindo de uma aparente tensão entre estas duas virtudes no que concerne à atuação das mesmas no domínio intelectual, de que maneira elas são harmonizadas quando operam no domínio afetivo da vida humana.

Há certa dissonância entre as virtudes da coragem e da humildade intelectuais no que diz respeito à operação das mesmas no domínio intelectual da vida humana. Afinal, parece que uma pessoa intelectualmente corajosa pode persistir com uma opinião ligeiramente motivada por *orgulho* ou *vaidade* e em uma circunstância na qual a humildade intelectual é um curso alternativo de ação razoável. Outrossim, uma pessoa intelectualmente humilde pode manifestar pouca preocupação com a defesa persistente de sua opinião, talvez ligeiramente motivada por um *receio* de estar equivocada, e em uma circunstância na qual a coragem intelectual é um curso alternativo de ação razoável. Estas observações podem motivar a tese de que coragem e humildade intelectuais, embora sejam ambas virtudes intelectuais, são—ao menos eventualmente—incompatíveis uma com a outra, de modo que até mesmo poderia motivar uma objeção quanto à *dependência mútua* entre as virtudes ou uma “unidade” radical entre elas.

Entretanto, assim como foi observado no Capítulo 1 que a humildade intelectual é capaz de otimizar a eficiência da atividade característica à virtude da inquisitividade, pretende-se mostrar aqui que a mesma virtude é capaz de, operando em um nível emocional, facilitar a aquisição e manutenção da coragem intelectual.

Roberts e Wood declaram (2007: 237) que uma das marcas emocionais da vaidade é a *ansiedade* de como alguém se faz parecer diante de outros. Se isto for o caso, então a humildade intelectual ajudaria a mitigar a ansiedade. De fato, Whitcomb *et al.* (2017: 523), com base na abordagem por eles desenvolvida, preveem que a humildade intelectual *reduz* emoções de ansiedade e insegurança a respeito de nossas próprias limitações intelectuais. De acordo com eles, tal previsão é plausível porque o reconhecimento das próprias limitações é algo que tende a reconciliar a pessoa com suas limitações, levando ou à eliminação ou pelo menos à mitigação de uma fonte de ansiedade e insegurança.

Com efeito, sendo isto o caso, a humildade intelectual pode facilitar a manifestação e o cultivo da coragem intelectual operando como uma mitigadora da ansiedade e da insegurança.

Esta observação pode ser de particular importância em uma educação com enfoque nas virtudes intelectuais se se considerar cenários possíveis nos quais estudantes tenham dificuldade de cultivar a coragem intelectual em função de se sentirem ansiosos e inseguros. Uma educação focada na humildade intelectual poderia, em tais casos, atuar como uma facilitadora no aprendizado da virtude da coragem intelectual.

3.2 Virtudes intelectuais e expectativas racionais

O debate empreendido anteriormente concentrou-se na relação entre duas virtudes intelectuais e as emoções por elas “reguladas”. Foi dito que as virtudes da coragem e da humildade intelectuais melhoram a condição emocional das pessoas na medida em que, uma vez adquiridas e mantidas, elas condicionam uma pessoa a superar obstáculos provocados pelas emoções de medo ou ansiedade e orgulho ou vaidade. Além do mais, foi observado que a operação da virtude da humildade intelectual no domínio afetivo da vida humana—i.e., enquanto reguladora de emoções como orgulho e vaidade—é capaz de atuar como uma facilitadora da aquisição e manutenção da virtude da coragem intelectual, uma vez que ela é capaz de mitigar a ansiedade social.

Emoções como ansiedade, medo, orgulho e vaidade influenciam expectativas. Uma pessoa assaltada pelo medo ou pela ansiedade tende a ter expectativas negativas ou pessimistas a respeito de eventos futuros. Por sua vez, uma pessoa tomada de orgulho e vaidade tende a ter expectativas positivas ou otimistas a respeito de eventos futuros. No primeiro caso, uma pessoa pode vir a ter expectativas irracionais em virtude do viés de negatividade, podendo exibir insegurança e pessimismo irracionais. No segundo caso, ela pode vir a ter expectativas irracionais em virtude do viés de confiança excessiva, podendo exibir confiança em excesso, ilusão de controle e otimismo irracional.

Mitigar estas emoções e vieses resultaria em uma vida mais racional e, se uma vida humana mais racional é uma vida humana vivida mais plenamente ou uma vida humana mais significativa, então mitigá-las resultaria em uma vida humana vivida mais plenamente. O propósito desta seção é explorar um campo para futuras pesquisas a respeito de como as virtudes intelectuais reguladoras de emoções podem contribuir para expectativas mais racionais em humanos.

3.2.1 Coragem intelectual e expectativas pessimistas

Esta subseção busca apresentar razões para sugerir a seguinte hipótese:

- (H₁) A coragem intelectual potencialmente mitiga expectativas irracionalmente pessimistas provocadas por emoções como medo ou ansiedade, beneficiando o funcionamento excelente da racionalidade.

Obviamente, as razões que são apresentadas aqui para endossar (H₁) não impedem pesquisas empíricas ulteriores que corroborem ou refutem (H₁). Pelo contrário, esta subseção pretende incentivar pesquisas futuras a respeito do assunto.

No que se segue, proponho dois fenômenos documentados na literatura em psicologia como casos de estudo nos quais poderíamos investigar como pessoas intelectualmente corajosas se comportam, corroborando ou refutando a hipótese acima. São eles: ameaça do estereótipo e aversão ao risco.

3.2.1.1 Coragem intelectual e ameaça do estereótipo

Como já visto no capítulo anterior, a ameaça do estereótipo [*stereotype threat*] ocorre quando uma pessoa, pertencente a um grupo estereotipado negativamente, tem uma performance (normalmente em um teste de inteligência ou matemática) que corrobora o estereótipo negativo associado a ela porque o estereótipo é trazido à tona. Retomando o que já havia sido dito no Capítulo 2, estudos citados por Mark Alfano (2014b) revelam que negros e outros grupos étnicos minoritários dos Estados Unidos da América, tais como latinos, têm uma performance ruim em testes nos quais lhes são ditos serem testes de mensuração de alguma habilidade intelectual (Steele e Aronson 1995 apud Alfano 2014b). O experimento foi conduzido com graduandos afroamericanos na Universidade de Stanford, onde

Os participantes foram aleatoriamente fixados a um de dois grupos. Apenas o primeiro grupo era informado de que o teste que eles estavam por fazer era um diagnóstico de habilidade. Deste modo, o nível de vulnerabilidade [*threat*] deles era aumentado: se eles tivessem uma performance ruim, isto poderia refletir pobremente no grupo inteiro deles. Como previsto, os estudantes do primeiro grupo tinham um desempenho inferior ao de seus pares do segundo grupo. Isto significa que o mero fato de serem informados de que o teste que estavam por fazer seria um indicativo de habilidade levava a um decaimento no desempenho. (ALFANO, 2014b, p. 164; tradução minha)

Fenômeno similar a este é relatado em estudos nos quais mulheres, sob condições semelhantes, realizam testes nas áreas de ciência, tecnologia, engenharia e, em especial, matemática (Schmader *et al.* 2004; Keifer e Sekaquaptewa 2007 apud Alfano 2014b).

Ora, estereótipos negativos podem vir associados a emoções como ansiedade e medo, o que pode levar os indivíduos vitimados pela ameaça do estereótipo a formarem expectativas pessimistas acerca das próprias capacidades. Sendo isto o caso, a coragem intelectual pode desempenhar um papel crucial no aprimoramento da performance de um tal agente na medida em que ajuda a mitigar emoções como medo, ansiedade e angústia que vêm acompanhadas de baixa expectativa, ou seja, de uma expectativa pessimista. Melhor dito: de uma expectativa *irracionalmente* pessimista.

3.2.1.2 Coragem intelectual e aversão ao risco

Daniel Kahneman e Amos Tversky ganharam notoriedade por trabalhos fundamentais ao campo da economia comportamental. Kahneman e Tversky demonstraram como a racionalidade humana é sistematicamente enviesada quando se trata de lidar com situações de risco. Seus resultados questionavam a hipótese da utilidade esperada—que até aquele momento era o ponto de vista padrão em economia, de acordo com a qual, sob incerteza, as pessoas tomam decisões preferindo a alternativa cuja utilidade esperada é a mais alta⁷¹. Para explicar os resultados obtidos, os autores desenvolveram a chamada teoria do prospecto. A Figura 3.1 abaixo visa representar uma função de valor hipotética tal como prevista pela teoria do prospecto.

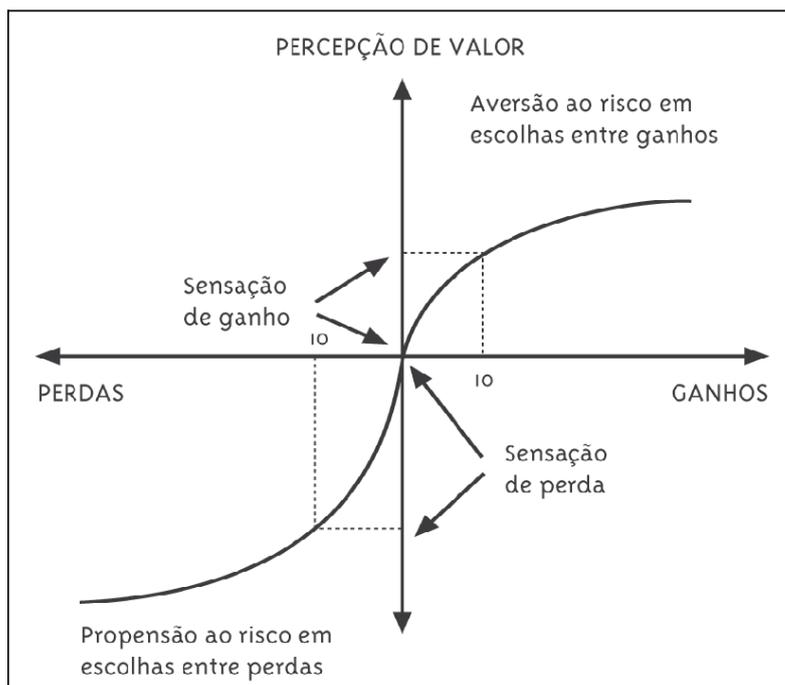
Repare-se que a função de valor mostrada na Figura 3.1, em formato de S, é assimétrica. Como declaram Kahneman e Tversky (1984 apud Kahneman, 2012, p. 542), a função de valor na teoria do prospecto possui as seguintes propriedades:

- (a) É definida antes em ganhos e perdas do que em riqueza total;
- (b) É côncava no domínio dos ganhos (evidenciando aversão ao risco), convexa no domínio das perdas (significando busca de risco);
- (c) É consideravelmente mais íngreme para as perdas do que para os ganhos, o que indica que as perdas são mais valorizadas do que os ganhos. As curvaturas revelam que os indivíduos têm aversão ao risco nos ganhos e são propensos ao risco nas perdas (cf. Vasconcelos *et al.*, 2014, p. 24).

⁷¹ Esta hipótese foi inicialmente apresentada por Daniel Bernoulli em um ensaio publicado em 1738. Posteriormente, em 1947, John von Neumann e Oskar Morgenstern determinaram as condições necessárias e suficientes para que a hipótese da utilidade esperada se cumpra, o que ficou conhecido como teorema da utilidade von Neumann-Morgenstern, um marco da moderna teoria da decisão.

A função representada abaixo descreve a tendência do comportamento humano em situações em que é preciso escolher entre perdas e situações em que é preciso escolher entre ganhos. A teoria do prospecto prevê que seres humanos tendem a uma *propensão ao risco* quando precisam escolher entre perdas e a uma *aversão ao risco* quando precisam escolher entre ganhos. A função representa, assim, um viés de comportamento.

Figura 3.1 *Função valor (hipotética) na teoria do prospecto*



Fonte: Vasconcelos *et al.*, 2014, p. 25

Como de Bruin nota (2013: 586), uma virtude habilita uma pessoa a realizar ações virtuosas removendo os obstáculos internos que previnem a pessoa de realizar tais ações. Assim, por exemplo, a coragem remove os obstáculos internos (medo, ansiedade etc.) que previnem a pessoa de realizar ações corajosas. Ademais, de Bruin declara que tais obstáculos internos estão correlacionados a vieses comportamentais—os quais levam as pessoas a lidarem de maneira subóptima com informação, investigação e formação de crença (cf. de Bruin, 2013, p. 586). Ou seja, tais vieses de comportamento contrariam as nossas expectativas de um comportamento apropriadamente racional.

Aversão ao risco é um constructo teórico em psicologia que pode ser associado, sem aparente dificuldade, às emoções de medo ou ansiedade. Sendo isto o caso, a hipótese que proponho é a de que uma pessoa intelectualmente corajosa se encontra em uma condição emocional que lhe capacita mitigar as emoções negativas como medo, ansiedade etc. que

fundamentam a expectativa pessimista quanto aos ganhos e perdas, inibindo, assim, a aversão ao risco (ao menos em casos em que não é racional ser avesso ao risco).

3.2.2 Humildade intelectual e expectativas otimistas

Esta subseção busca apresentar razões para endossar uma outra hipótese:

(H₂) A humildade intelectual potencialmente mitiga expectativas irracionalmente otimistas provocadas por emoções como orgulho ou vaidade, beneficiando o funcionamento excelente da racionalidade.

Novamente, convém informar que as razões aqui apresentadas para ensejar (H₂) não impedem pesquisas empíricas posteriores a fim de corroborá-la ou refutá-la. Ao contrário, a intenção desta subseção é incentivar pesquisas futuras a respeito do assunto. Para tal, proponho um fenômeno bem documentado na literatura em psicologia como um caso de estudo no qual poderíamos eventualmente verificar como pessoas intelectualmente humildes se comportam, corroborando ou refutando a hipótese acima. O fenômeno em questão é o da ilusão de habilidade.

3.2.2.1 Humildade intelectual e ilusão de habilidade

Em sua obra *Rápido e Devagar: Duas Formas de Pensar* (2012), Kahneman relata (2012: 269-270) uma ocasião na qual ele “foi convidado para falar perante um grupo de consultores de investimento” (2012: 269). Segue ele,

Pedi alguns dados para preparar minha apresentação e fui agraciado com um pequeno tesouro: uma planilha resumindo os resultados de investimento anuais de cerca de 25 ricos consultores anônimos, por oito anos consecutivos. A pontuação anual de cada consultor (a maioria deles homens) era o principal fator determinante para seu bônus de fim de ano. Era uma questão simples de classificar os consultores segundo seu desempenho a cada ano e determinar se havia diferenças persistentes de habilidade entre eles e se os mesmos consultores constantemente atingiam melhores resultados para seus clientes ano após ano.

Para responder a essa pergunta, calculei os coeficientes de correlação entre as classificações a cada par de anos: ano 1 com ano 2, ano 1 com ano 3, e assim por diante, até o ano 7 com o ano 8. Isso forneceu 28 coeficientes de correlação, um para cada par de anos. Eu conhecia a teoria e estava preparado para encontrar pouca evidência de continuidade de habilidade. Mesmo assim, fiquei surpreso em descobrir que a média das 28 correlações era 0,01. Em outras palavras, zero. As correlações consistentes que indicariam diferenças de habilidade não foram encontradas. Os resultados pareciam o que seria de esperar de uma disputa com dados, não de uma disputa de habilidades.

Ninguém na empresa parecia ter consciência da natureza do jogo que seus *traders* estavam jogando. Os próprios consultores sentiam-se como profissionais competentes fazendo um trabalho sério, e seus superiores concordavam. Na noite anterior à palestra, Richard Thaler e eu jantamos com alguns dos principais executivos da firma, as pessoas que decidiam sobre o tamanho do bônus. Pedimos a eles para adivinhar a correlação ano a ano nas classificações de consultores individuais. Eles pensaram saber o que estava por vir e sorriram ao dizer

“não muito alta” ou “o desempenho certamente flutua”. Rapidamente ficou claro, porém, que ninguém esperava que a correlação média fosse zero.

Nosso recado para os executivos foi que, pelo menos quando se tratava de construir portfólios, a empresa estava recompensando sorte como se fosse habilidade. Isso deveria ter constituído uma notícia chocante para eles, mas não foi assim. Eles não deram a menor mostra de não acreditar em nós. E como poderiam? Afinal, havíamos analisado seus próprios resultados, e eles eram suficientemente sofisticados para ver as implicações, as quais nós educadamente nos abstermos de verbalizar. Prosseguimos tranquilamente com nosso jantar e eu não tinha dúvida de que tanto nossas descobertas como suas implicações seriam rapidamente varridas para baixo do tapete, e que a vida da empresa seguiria em frente como antes. A ilusão de habilidade é mais do que uma mera aberração individual; ela está profundamente arraigada na cultura do mundo financeiro. Fatos que desafiam tais pressupostos básicos—e desse modo ameaçam o meio de vida e a autoestima das pessoas—simplesmente não são absorvidos. A mente não os digere. Isso é particularmente verdadeiro sobre estudos estatísticos de desempenho, que fornecem informação da taxa-base que as pessoas em geral ignoram quando vai de encontro a suas impressões pessoais obtidas com a experiência.

Na manhã seguinte, relatamos nossas descobertas para os consultores, e a reação deles foi igualmente impassível. Sua própria experiência de exercer julgamentos cuidadosos sobre problemas complexos era muito mais convincente para eles do que um obscuro fato estatístico. Quando terminamos, um dos executivos com quem eu jantara na noite anterior me levou para o aeroporto. Ele me falou, um pouco na defensiva: “Tenho me saído muito bem na empresa e ninguém vai tirar isso de mim.” Eu sorri e fiquei quieto. Mas pensei: “Bom, eu tirei isso de você esta manhã. Se o seu sucesso se deveu na maior parte ao acaso, quanto crédito você tem direito de reivindicar?” (KAHNEMAN, 2012, pp. 269-270; tradução de Cássio de Arantes Leite)

No relato acima, Kahneman afirma que o que melhor explica os bons resultados dos *traders* é a sorte, não a habilidade. Porém, ainda que esta afirmação esteja bem fundamentada, a impressão pessoal de um consultor é ainda a mesma, a saber, a de que o seu sucesso se deve majoritariamente à competência e minoritariamente à sorte. Kahneman dá a isso o nome de “ilusão de habilidade” e tal ilusão é a fonte de certas expectativas irracionalmente otimistas a respeito do próprio desempenho, podendo ela ser alimentada por emoções como orgulho e vaidade, exibidas pelo executivo do relato.

A hipótese proposta aqui é a de que a humildade intelectual, ao mitigar a arrogância, a vaidade e o orgulho, é capaz de contribuir com expectativas mais racionais, regulando o excesso de confiança e o otimismo irracional baseado em orgulho e vaidade.

3.3 Virtudes intelectuais e estados de humor

Esta seção pretende apresentar alguns estudos de psicologia social a respeito das relações entre cognição e afecção a fim de argumentar que certos estados de humor eliciam, enquanto outros inibem, certos grupos de virtudes intelectuais.

Inúmeros estudos de psicologia mostram que há uma íntima relação entre os processos cognitivos e nossas afecções. São exemplos disso os incontáveis estudos de Alice

Isen sobre como afetos de valência positiva afetam o processo cognitivo das pessoas diante de situações problemáticas e, mais recentemente, os estudos conduzidos por Joseph Forgas e Rebekah East (2008), mostrando que humores negativos diminuem a credulidade e melhoram a capacidade das pessoas em discriminar informantes confiáveis (2008: 1365).

Antes de prosseguir, é preciso fazer duas breves considerações a respeito desta seção. Em primeiro lugar, esta seção trata acerca de estados mentais que são chamados de humores [*moods*]. Tais estados mentais são estados *afetivos*, mas diferem de outros estados afetivos como, por exemplo, as emoções. De acordo com psicólogos (cf. Forgas & East 2008) emoções diferem de humores em função de emoções caracteristicamente envolverem (a) uma causa específica, (b) uma duração menor e (c) uma intensidade maior. Filosoficamente, emoções, ao contrário de humores, são estados mentais *intencionais*. Isto é, enquanto as emoções são *direcionadas a algo* no mundo (e.g., “raiva de Fulano”, “inveja de Sicrano”, “nojo de baratas”, “medo de cães” etc.), estados de humor não possuem *objeto intencional* (estar rabugento não é estar rabugento *de* ou *sobre* alguma coisa, assim como estar melancólico etc.).

Uma segunda observação importante é a de que os resultados das pesquisas aqui apresentadas são interpretados à luz da terminologia das virtudes. Contudo, convém antecipar que tais interpretações não parecem extrapolar os resultados obtidos nessas pesquisas.

3.3.1 Virtudes de desenvoltura e humores de valência positiva

A psicóloga Alice Isen conduziu inúmeros experimentos que demonstram como os humores positivos sistematicamente influenciam o desempenho criativo, flexível e ágil em diversas tarefas cognitivas (cf. Isen 2001). Seus estudos não só contribuem teoricamente à tematização da relação entre afecção e cognição como também contribuem para com suas aplicações práticas nos campos dos negócios e da educação (cf. Isen *et al.*, 1987, pp. 1128-1129).

Em seu artigo “Positive Affect Facilitates Creative Problem Solving” (1987), escrito em colaboração com Kimberly Daubman e Gary Nowicki, Alice Isen descreve quatro experimentos conduzidos por eles que indicam que estados de humor positivos, induzidos por meio de poucos minutos de um vídeo de comédia ou por meio da recepção de uma sacola pequena de doces, melhoram o desempenho das pessoas em duas tarefas que requerem inventividade (1987: 1122). Dentre essas tarefas, aplicou-se a tarefa da vela,

desenvolvida pelo psicólogo Karl Duncker, que consiste em, tendo à disposição três objetos, a saber, uma vela, uma caixa de fósforos e uma caixa de tachas, fixar uma vela acesa na parede sem deixar cair pingos de cera sobre o chão (1987: 1123).

No primeiro experimento, os sujeitos eram expostos a um vídeo de comédia de cinco minutos. No segundo experimento outros sujeitos assistiam a um vídeo neutro. Os sujeitos dos terceiro e quarto experimentos não eram expostos a qualquer vídeo, com a diferença de que no quarto experimento, ao contrário dos demais, os sujeitos recebiam uma pilha de tachas fora da caixa e com a caixa de tachas vazia.

Comparando os quatro experimentos, Isen *et al.* descobriram que 75 por cento dos sujeitos expostos a um vídeo de comédia de cinco minutos conseguiam resolver a tarefa da vela, enquanto que apenas 13 por cento dos sujeitos que não eram expostos a um vídeo conseguiam resolver a tarefa e somente 20 por cento daqueles que assistiam a um vídeo neutro resolviam-na. Observou-se que 83 por cento dos sujeitos do quarto experimento resolviam o problema, sugerindo que a recepção de uma caixa vazia facilita enormemente o entendimento de como resolver a tarefa da vela.

Entretanto, o resultado mais surpreendente do estudo é o do primeiro experimento que sugere que estados de humor positivos facilitam a resolução criativa de problemas. De fato, inúmeros experimentos posteriores elaborados por Isen (cf. Isen 2001) sugerem que afetos positivos facilitam a flexibilidade intelectual, a criatividade, a inventividade, a perspicácia e a agilidade intelectual⁷²—em suma, humores positivos facilitam aquelas virtudes intelectuais classificadas como virtudes de desenvoltura.

Tais resultados têm aplicação evidente no campo da educação. Isto porque, se tivermos uma educação com enfoque nas virtudes de desenvoltura, seja porque há uma deficiência generalizada por parte dos educandos nesta demanda ou porque os interesses e prioridades de um estudante particular requerem a superação deste desafio nos estudos, então configurar o ambiente de maneira que ele elicie afetos positivos pode ser uma maneira eficiente de superar este tipo de desafio que todo estudante enfrenta em algum momento, seja na escola, seja no ambiente acadêmico⁷³.

⁷² Em outro estudo conduzido por Alice Isen, envolvendo decisões médicas acertadas, mostrou-se que a exposição de estudantes de medicina a uma inesperada sacola de doces melhorava seus desempenhos em termos de agilidade intelectual. Cf. Isen *et al.* 1991.

⁷³ As consequências dos estudos de Isen e colaboradores nos métodos de ensino de virtudes intelectuais serão retomadas no Capítulo 5.

3.3.2 *Virtudes de confiança apropriada e humores de valência negativa*

O segundo estudo para o qual cabe chamar a atenção foi conduzido por Joseph Forgas e Rebekah East (2008). Neste estudo, os psicólogos demonstram que à medida que humores negativos são eliciados, a credulidade das pessoas diminui e suas habilidades para detectar informantes confiáveis aumentam.

A primeira etapa do estudo consistia na indução de humores nos participantes. Os participantes assistiram a um vídeo editado de 10 minutos planejados para eliciar ou estados de humor positivos, ou neutros, ou negativos. Um grupo de sujeitos assistiu a um vídeo de comédia britânica, enquanto outro assistiu a um documentário sobre natureza e um terceiro grupo de sujeitos assistiu a um excerto de um filme envolvendo morte por câncer. O sucesso na indução de humores foi confirmado por análise de variância (2008: 1364).

Após passarem por um processo de indução de humores, estes primeiros participantes do estudo eram pedidos para julgar a honestidade ou desonestidade de pessoas apresentadas em quatro breves interrogatórios gravados. Os participantes interrogados no estudo de Forgas e East eram instruídos a entrarem sozinhos numa sala onde encontrariam um ingresso para um filme em um envelope. Os participantes poderiam decidir ficar com o ingresso ou deixá-lo no envelope sem o conhecimento do experimentador, mas eram instruídos a sempre negar que tenham tomado o ingresso quando questionados subsequentemente.

Para motivar um desempenho convincente por parte dos participantes, era-lhes dito que se suas declarações fossem aceitas eles poderiam ficar com o ingresso (caso eles o pegassem). Como resultado, todos tentaram negar de maneira convincente que tinham ficado com o ingresso, mas alguns deles estavam sendo sinceros, enquanto outros estavam enganando.

Em seguida, os participantes passaram por um interrogatório que foi gravado e respondiam a uma série de perguntas sobre o que eles fizeram quando entraram na sala, se eles ficaram com o ingresso do filme etc. Quatro dos 24 interrogatórios gravados foram selecionados como os mais realistas e convincentes, sendo que em dois deles os participantes interrogados estavam sendo sinceros e nos outros dois enganando.

Dois importantes resultados foram obtidos por Forgas e East. O primeiro deles é que se verificou que pessoas em estado de humor negativo tendem a confiar menos na

veracidade dos outros em comparação com pessoas que estejam num estado de humor positivo ou neutro. O segundo resultado verificado é que pessoas em estado de humor negativo, em comparação com pessoas induzidas a um estado de humor positivo ou neutro, são mais competentes em identificar pessoas que estejam mentindo.

Estes resultados sustentam que, à medida que humores negativos são eliciados, a credulidade das pessoas diminui e suas habilidades para detectar informantes confiáveis aumentam. À luz da terminologia das virtudes, pode-se afirmar que humores negativos facilitam ao menos algumas virtudes de confiança apropriada, tais como virtude testemunhal, ceticismo e autonomia intelectual.

3.4 Sumário

A primeira seção deste capítulo buscou entender como duas virtudes intelectuais particulares operam no nível afetivo da vida humana, a saber, a coragem intelectual e a humildade intelectual. Argumentou-se que, em primeiro lugar, a aquisição e manutenção da coragem intelectual requer o desenvolvimento de uma condição emocional que motiva e habilita o sujeito a reduzir emoções como medo e ansiedade; em segundo lugar, a aquisição e manutenção da humildade intelectual requer o desenvolvimento de uma condição emocional que motiva e habilita o sujeito a reduzir emoções como orgulho e vaidade; finalmente, a humildade intelectual, potencialmente mitigando emoções como orgulho e vaidade, pode atuar como uma facilitadora da aquisição e manutenção da coragem intelectual ao mitigar a ansiedade social.

A segunda seção deste capítulo buscou entender como as virtudes de coragem intelectual e humildade intelectual são capazes de, atuando no nível emocional, garantir a racionalidade das expectativas. Argumentou-se, por um lado, que a coragem intelectual, ao reduzir emoções como medo e ansiedade, é capaz de mitigar certas expectativas irracionalmente pessimistas, por outro lado, que a humildade intelectual, ao reduzir emoções como orgulho e vaidade, é capaz de mitigar certas expectativas irracionalmente otimistas. Em ambos os casos, o funcionamento excelente da racionalidade humana é beneficiado graças ao desenvolvimento de uma condição emocional excelente.

A terceira seção deste capítulo buscou entender a relação entre virtudes intelectuais e humores. Levando-se em consideração pesquisas a respeito de como o processo cognitivo é afetado por estados afetivos, argumentou-se que, por um lado, estados de humor de valência positiva eliciam, de um modo geral, a classe das *virtudes de desenvoltura*, tais

como agilidade intelectual, criatividade, inventividade, flexibilidade intelectual etc., por outro lado, estados de humor de valência negativa eliciam, de um modo geral, a classe das *virtudes de confiança apropriada*, tais como ceticismo, autonomia intelectual e virtude testemunhal.

CAPÍTULO 4 – VIRTUDES INTELECTUAIS E OS FINS DA EDUCAÇÃO

Os capítulos anteriores formam um amplo estudo acerca da natureza da virtude intelectual e acerca de como as virtudes intelectuais operam nos diferentes domínios da vida humana. Cabe observar desde já que este estudo serve para fundamentar muitas das posições que serão endossadas daqui em diante a respeito do estatuto da virtude intelectual enquanto um ideal regulador da educação. Se a primeira parte do trabalho buscou *explicar* o que são e como operam as virtudes intelectuais na vida humana, esta segunda parte do trabalho busca *recomendar* uma educação com enfoque nas virtudes intelectuais.

A primeira seção deste capítulo busca oferecer argumentos para favorecer a tese de que as virtudes intelectuais são um fim da educação. Partindo dos fins da educação fixados por documentos oficiais da educação brasileira, argumenta-se que o enfoque educacional nas virtudes intelectuais auxilia a busca de tais fins, de tal modo que há boas razões para recomendar às instituições de ensino um foco primário nas virtudes intelectuais. Ademais, argumenta-se que algumas das competências estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular podem ser esclarecidas a partir da terminologia das virtudes e efetivadas com um enfoque nas virtudes de caráter intelectual.

A segunda seção deste capítulo busca elencar objeções quanto a *viabilidade* de uma educação com enfoque nas virtudes intelectuais. São elas: (1) o desafio situacionista adaptado à epistemologia das virtudes na educação (2) o problema da ensinabilidade das virtudes; (3) o problema das demandas internas; e (4) o problema das variáveis externas. A objeção (1) remonta ao debate pessoa-situação e propõe um dilema à presente proposta. Por sua vez, a objeção (2) remonta a Platão (*Mênon* 87a-94e, e *Protágoras*) e alega que as virtudes não são ensináveis. A objeção (3) foi apurada por Baehr (2013b) e alega que, dadas certas demandas internas às comunidades acadêmica e escolar, uma educação focada em virtudes intelectuais é inviável na prática. Por fim, a objeção (4), inicialmente apurada por Pritchard (2016), alega que, dadas certas variáveis ubiquamente presentes na vida dos estudantes e externas às comunidades acadêmica e escolar (e, neste sentido, não controláveis por essas comunidades), as quais reforçam mais vícios que virtudes, uma educação com enfoque em virtudes intelectuais é inviável na prática. Em linhas gerais, o presente trabalho argumenta que, embora os problemas apontados apresentem genuínos

obstáculos pedagógicos à maturação do caráter intelectual, tais obstáculos podem (e devem) ser superados a partir de certos incentivos.

A terceira seção deste capítulo se engaja com o desacordo entre epistemólogos da educação acerca de qual é o fim epistêmico fundamental da educação. Em particular, embora faça-se menção às abordagens veritista (de acordo com a qual o fim epistêmico fundamental da educação é a verdade, ou o conhecimento proposicional em um sentido mínimo—i.e., no sentido de ‘crença verdadeira’) e do entendimento (de acordo com a qual o fim epistêmico fundamental da educação é o entendimento, compreendido como um estado de contato cognitivo com a realidade não-proposicional, ou não redutível a proposições discretas), digo, embora faça-se menção a essas duas abordagens, o enfoque é dado ao contraste entre as abordagens do pensamento crítico e da virtude intelectual. A abordagem do pensamento crítico propõe que o fim epistêmico fundamental da educação é o cognato educacional de ‘racionalidade’, i.e., o pensamento crítico. Já a abordagem da virtude intelectual propõe que o fim epistêmico fundamental da educação é a virtude intelectual—i.e., o conjunto de traços de caráter intelectual que constituem o processo de maturação intelectual das pessoas. Argumenta-se, por fim, em favor de uma abordagem ecumênica dos fins epistêmicos da educação.

4.1 Virtudes intelectuais como um fim da educação brasileira

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988, Art. 205) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996, Art. 2º) estabelecem como fins da educação (a) o pleno desenvolvimento do educando, (b) seu preparo para o exercício da cidadania e (c) sua qualificação para o trabalho. Embora não se observe qualquer menção às virtudes intelectuais nesses dois artigos, argumenta-se que uma educação com enfoque nas virtudes intelectuais auxilia cada um dos fins da educação brasileira, de tal modo que as virtudes intelectuais são a fonte primária da qual todos os demais propósitos educacionais brasileiros emanam e, portanto, devem ser o foco primário da educação brasileira.

4.1.1 Virtudes intelectuais e o desenvolvimento pleno do educando

O desenvolvimento pleno do educando, como visto, é um fim da educação. Mas o que se deve entender por ‘desenvolvimento pleno’? Esta pergunta é pertinente dado que os principais documentos oficiais da educação brasileira não se dedicam a definir no que consiste o pleno desenvolvimento do educando. Contudo, ‘desenvolvimento pleno’ parece

poder ser plausivelmente compreendido como *englobando* os desenvolvimentos cognitivo, moral e emocional do educando. Se isto for o caso, então pode ser argumentado que, como visto em capítulos anteriores, as virtudes intelectuais beneficiam o desenvolvimento pleno do educando, de tal modo que uma educação com enfoque nas virtudes intelectuais auxiliaria na efetivação de um tal fim da educação.

O argumento pode ser construído tal como se segue:

P1. Se as virtudes de carácter intelectual dão bases para a maturação cognitiva, moral e emocional de uma pessoa e o pleno desenvolvimento da pessoa compreende os desenvolvimentos cognitivo, moral e emocional, então as virtudes de carácter intelectual são uma fonte primária de pleno desenvolvimento da pessoa.

P2. As virtudes de carácter intelectual dão bases para a maturação cognitiva, moral e emocional de uma pessoa e o pleno desenvolvimento da pessoa compreende os desenvolvimentos cognitivo, moral e emocional.

Logo,

C1. As virtudes de carácter intelectual são uma fonte primária de pleno desenvolvimento da pessoa (*modus ponens*, **P1**, **P2**).

P3. Se as virtudes de carácter intelectual são uma fonte primária do pleno desenvolvimento da pessoa e o pleno desenvolvimento do educando é um fim da educação, então as virtudes de carácter intelectual devem ser tomadas como um foco primário da educação.

P4. O pleno desenvolvimento do educando é um fim da educação.

Logo,

C2. As virtudes de carácter intelectual são uma fonte primária de pleno desenvolvimento da pessoa e o pleno desenvolvimento do educando é um fim da educação (conjunção, **C1**, **P4**).

Logo,

C3. As virtudes de carácter intelectual devem ser tomadas como um foco primário da educação (*modus ponens*, **P3**, **C2**).

O argumento acima começa com uma condicional cujo antecedente é em parte evidenciado pelo que já foi tratado ao longo dos Capítulos 1, 2 e 3, a saber, que as virtudes intelectuais dão bases para a maturação cognitiva, moral e emocional de uma pessoa. Conjuntamente, é dito que o pleno desenvolvimento da pessoa compreende os desenvolvimentos cognitivo, moral e emocional—ainda que não seja por estes esgotado. De fato, parece pouco plausível isolar do pleno desenvolvimento de uma pessoa os seus desenvolvimentos cognitivo, moral ou emocional. O consequente de **P1** é a declaração de que as virtudes de caráter intelectual são uma *fonte primária* de pleno desenvolvimento da pessoa, i.e., as virtudes de caráter intelectual dão uma base fundamental ao desenvolvimento da pessoa em seus vários aspectos desejáveis—intelectual, moral e emocional. Sendo o antecedente verdadeiro (**P2**), segue-se que as virtudes de caráter intelectual são uma fonte primária do pleno desenvolvimento da pessoa (**C1**).

Na sequência, o argumento traz outra premissa condicional (**P3**), de acordo com a qual se as virtudes de caráter intelectual são uma fonte primária de pleno desenvolvimento da pessoa e o pleno desenvolvimento do educando é um fim da educação, então as virtudes de caráter intelectual devem ser tomadas como um *foco primário* da educação, i.e., sendo o antecedente o caso, a educação deve dar um enfoque especial às virtudes intelectuais. Uma vez que as virtudes intelectuais são uma fonte primária do pleno desenvolvimento da pessoa (**C1**) e, tal como estabelecido por documentos oficiais da educação brasileira, o pleno desenvolvimento do educando é um fim da educação (**P4**), segue-se, em última análise, que as virtudes intelectuais devem ser tomadas como um foco primário da educação. Isto significa dizer que o currículo, as metodologias didáticas, as políticas educacionais, as avaliações de aprendizagem etc., devem ser orientadas com base no ideal regulador das virtudes de caráter intelectual.

4.1.2 Virtudes intelectuais e o preparo para o exercício da cidadania

O argumento de que as virtudes intelectuais ajudam a efetivar o fim educacional de preparar o educando para o exercício da cidadania segue basicamente a mesma linha de raciocínio anterior, porém algumas considerações adicionais precisam ser feitas, na medida em que, diferentemente dos desenvolvimentos cognitivo, moral e emocional, a questão

sobre a relação entre virtudes intelectuais e exercício da cidadania não foi aqui abordado em detalhes⁷⁴. Segue-se o argumento (seguido de considerações mais detalhadas):

P1. Se as virtudes de caráter intelectual são uma fonte primária de preparação das pessoas para o exercício da cidadania e o preparo para o exercício da cidadania é um fim da educação, então as virtudes de caráter intelectual devem ser tomadas como um foco primário da educação.

P2. As virtudes de caráter intelectual são uma fonte primária de preparação das pessoas para o exercício da cidadania e o preparo para o exercício da cidadania é um fim da educação.

Logo,

C1. As virtudes de caráter intelectual devem ser tomadas como um foco primário da educação (*modus ponens*, **P1**, **P2**).

A primeira premissa do presente argumento tem a forma de uma condicional, na qual declara-se, trocando em miúdos, que se as virtudes intelectuais são uma fonte primária de formação cívica das pessoas e tal formação é um dos propósitos da educação, tal como estabelecido por documentos oficiais brasileiros, segue-se que a educação deve dar um enfoque primário na formação de virtudes de caráter intelectual. Pouco, no entanto, foi dito a respeito da relação entre virtudes intelectuais e formação cívica, de modo que, para sustentar o antecedente (**P2**), é necessário acrescentar algumas considerações.

Em *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities* (2010), Martha Nussbaum argumenta que a estabilidade de nossas democracias depende de habilidades propriamente aprendidas com o estudo das humanidades (incluindo as artes). As habilidades que ela associa com as humanidades são

[A] habilidade para pensar criticamente; a habilidade para transcender fidelidades locais e abordar problemas do mundo como um “cidadão do mundo”; e, finalmente, a habilidade para imaginar empaticamente as dificuldades de outra pessoa. (NUSSBAUM, 2010, p. 7; tradução minha)

No trecho acima, Nussbaum menciona três habilidades que ela pensa que são essenciais à estabilidade das democracias modernas. Todas elas têm algum grau de vínculo com as virtudes intelectuais; em particular, com as virtudes de correção judicativa. Para

⁷⁴ O assunto foi ligeiramente abordado ao fim da primeira seção do Capítulo 2, mas sem a riqueza de detalhes que o tópico exige.

fins de exemplo, a habilidade para transcender fidelidades locais e abordar problemas do mundo como um “cidadão do mundo” guarda relações com virtudes tais como mentalidade arejada, imparcialidade e objetividade; a imparcialidade, a mentalidade arejada, a justiça e a generosidade intelectuais, por sua vez, auxiliam na tomada simpática de perspectiva. Outrossim, a habilidade para pensar criticamente também se relaciona com virtudes como mentalidade arejada, objetividade e imparcialidade, embora também se possa exibi-la mediante virtudes como honestidade intelectual e autoescrutínio. Nussbaum destaca essa habilidade argumentando que

Capacidades cultivadas de pensamento e reflexão crítica são cruciais para manter as democracias vivas e totalmente acordadas. A habilidade para pensar bem acerca de uma ampla gama de culturas, grupos, e nações no contexto de uma compreensão da economia global e da história de muitas interações entre nações e grupos é crucial para habilitar as democracias a lidarem responsabilmente com problemas que nós atualmente enfrentamos como membros de um mundo interdependente. (NUSSBAUM, 2010, p. 10; tradução minha)

Com efeito, ao conectar a reflexão crítica direcionada a uma ampla gama de culturas, grupos e nações dentro de um contexto global, Nussbaum dá a entender que as habilidades de pensar criticamente e transcender fidelidades locais estão profundamente conectadas entre si, sugerindo-se que aquela primeira habilidade é condição *sine qua non* para esta segunda. De fato, em seu artigo “Education for Profit, Education for Freedom” (2008), a filósofa argumenta que o pensamento crítico é particularmente crucial para a boa cidadania em uma sociedade que precisa lidar com a presença de pessoas de diferentes etnias, castas e religiões. De acordo com ela (2008: 15-16), só teremos a chance de um diálogo adequado entre fronteiras culturais se, em primeiro lugar, os cidadãos souberem como dialogar e deliberar, e eles só saberão como fazer isso se eles aprenderem a analisar a si próprios e a refletirem sobre as razões pelas quais eles estão inclinados a apoiar alguma coisa em vez de outra—ao invés de verem o debate político simplesmente como uma maneira de vangloriar-se ou obter alguma vantagem para si mesmo. Nussbaum continua declarando que

Quando os políticos produzem propagandas simplistas à sua maneira, como políticos em todos os países têm uma maneira de fazer, as pessoas (...) somente terão uma esperança de preservar sua independência e manter a responsabilidade dos políticos se elas souberem como pensar criticamente acerca do que elas escutam, testando sua lógica e seus conceitos e imaginando alternativas. (NUSSBAUM, 2008, p. 16; tradução minha)

Ao chamar a atenção para a vulnerabilidade de nossa independência para avaliar criticamente aquilo que escutamos ou lemos, Nussbaum traz um ponto semelhante ao que é feito na obra *Citizenship and the Pursuit of the Worthy Life* (2014), do filósofo David

Thunder. Propondo-se a investigar a questão sobre qual é exatamente a contribuição da cidadania para se viver uma vida digna de ser vivida, Thunder argumenta (2014: 5) que o interesse por essa questão se deve ao fato de que, sem uma narrativa convincente acerca da contribuição da cidadania para uma vida dotada de sentido, nós acabamos por sofrer de uma boa dose de confusão ética acerca do valor final e objetivo da cidadania (THUNDER, 2014, p. 5). Thunder prossegue:

Esta confusão é preocupante, por uma série de razões: primeiro, e talvez mais obviamente, como agentes racionais nós temos o forte interesse em esclarecer nossas razões para agir, e exercitar uma função sem um sentido claro de seu propósito e seu lugar em nossas vidas é um estado de coisas muito insatisfatório. Segundo, a ausência de qualquer narrativa clara acerca do valor ético da cidadania deixa as democracias constitucionais cada vez mais vulneráveis à apatia política, uma vez que políticos falham em expressar as mais altas aspirações humanas. Cidadãos podem legitimamente questionar como seus papéis em sustentar instituições democráticas constitucionais e valores realizam seus potenciais enquanto seres humanos. Por último, mas não menos importante, a atenção insuficiente às bases éticas da vida cívica deixa os cidadãos mais vulneráveis à retórica manipulativa, pois a ideologia política floresce onde o discurso ético sério e cândido é ou silenciado ou reduzido à ausência de articulação. (THUNDER, 2014, p. 5; tradução minha)

Thunder propõe o conceito de integridade ética como fundamental para dar sentido ao valor da cidadania em nossas vidas. Esta virtude, por sua vez, embora seja uma virtude *moral*, como a qualificação ‘ética’ sugere, inclui ao menos uma virtude intelectual, como Thunder propõe em sua análise das virtudes que dão suporte à integridade ética (2014: 45-49); nomeadamente, a virtude da responsabilidade epistêmica. Por ‘responsabilidade epistêmica’, a bem da verdade, Thunder está nomeando um aglomerado de virtudes intelectuais necessárias para se viver uma vida íntegra. Seu argumento (2014: 48-49) para incluir as virtudes intelectuais em sua análise da integridade ética pode ser reconstruído tal como se segue:

P1. Se algum grau de conhecimento acerca do verdadeiro valor de objetos e pessoas (e não apenas uma resposta emocional irrefletida) é pressuposta por qualquer busca séria pela excelência humana, e se existe uma maneira melhor e pior de buscar pela aquisição de tal conhecimento, então a virtude intelectual ou cognitiva deve ser ao menos parcialmente constitutiva da integridade ética.

P2. Algum grau de conhecimento acerca do verdadeiro valor de objetos e pessoas (e não apenas uma resposta emocional irrefletida) é pressuposta por qualquer busca séria pela excelência humana, e existe uma maneira melhor e pior de buscar pela aquisição de tal conhecimento.

Logo,

C1. A virtude intelectual ou cognitiva deve ser ao menos parcialmente constitutiva da integridade ética (*modus ponens*, **P1**, **P2**).

Assim, fica observado ao menos dois modos pelos quais as virtudes intelectuais são decisivas no preparo do educando ao exercício da cidadania. Em primeiro lugar, as virtudes intelectuais são (ao lado de uma série de outros fatores individuais e estruturais) cruciais na sustentação das democracias liberais modernas⁷⁵. Em segundo lugar, as virtudes intelectuais são constitutivas da integridade ética que, por sua vez, confere sentido ao valor de se ser um cidadão em uma democracia.

4.1.3 Virtudes intelectuais e a qualificação para o trabalho

Observou-se, até aqui, que as virtudes de caráter intelectual auxiliam na efetivação do pleno desenvolvimento do educando e no seu preparo ao exercício da cidadania, dois dos fins da educação estabelecidos pela nossa Constituição e pela Lei nº 9394, de 1996, que fornece as diretrizes e bases da educação brasileira. Se se demonstrar que também o terceiro fim da educação, a saber, a qualificação para o mundo do trabalho, digo, se for demonstrado que também este fim da educação é efetivado sob o auxílio das virtudes de caráter intelectual, abre-se espaço para a tese de que uma educação com enfoque nas virtudes intelectuais permite efetivar todos os três propósitos educacionais apresentados nos documentos oficiais da educação brasileira, de modo que há bons motivos para reivindicar a centralidade das virtudes intelectuais caracterológicas na educação brasileira. Dito de outro modo, as virtudes intelectuais caracterológicas devem ser não apenas um, mas o foco primário da educação de nossa nação.

4.1.3.1 Virtudes intelectuais e qualificação para o trabalho acadêmico

O contributo das virtudes intelectuais na qualificação para o trabalho fica mais evidente quando se pensa no trabalho acadêmico. Para fins de exemplo, tome-se o caso de dois brasileiros, uma cientista e um literato; nomeadamente, Suzana Herculano-Houzel e Carlos Alberto Nunes.

⁷⁵ Particularmente, creio que o discurso sobre *habilidades* de pensamento crítico, tal como presente em Nussbaum, deve vir conectado ao discurso sobre virtudes intelectuais porque as habilidades de pensamento crítico (tais como raciocínio lógico e quantitativo), sozinhas, não garantem a racionalidade necessária à estabilidade de nossas democracias. Neste sentido, uma educação com ênfase no pensamento crítico deve aliar a competência para avaliar razões com aquilo que Siegel (1988) nomeia de “espírito crítico”, o qual aproxima o pensamento crítico das *virtudes de caráter intelectual*. As seções 4.3 e 5.3 discutem esse ponto.

Suzana Herculano-Houzel é uma neurocientista brasileira com contribuições importantes ao campo da neuroanatomia comparada e conhecida por ter desenvolvido um método de contagem de neurônios em cérebros de humanos chamado de técnica da sopa cerebral. A técnica permitiu estabelecer o número atualmente aceito de 86 bilhões de neurônios (em média) para cérebros humanos. Assumia-se, antes de sua pesquisa, que o cérebro humano teria, em média, até 100 bilhões de neurônios. Em uma entrevista ao programa *Roda Viva* em 2013, Herculano-Houzel declarou que sua pesquisa, em parte, começou pelo questionamento de como esse número teria sido estabelecido. Nas palavras dela,

“Assim como a história de que a gente usa só 10% do cérebro é uma lenda entre leigos, era uma lenda entre neurocientistas que o cérebro é feito de 100 bilhões de neurônios e dez vezes mais outras células (...). Eu fui catar na literatura quem foi que disse isso, quem foi que determinou que o número era esse. E, no final das contas, essencialmente ninguém tinha feito esse tipo de análise; ninguém sabia de fato quantos neurônios compõem o cérebro humano, em média, [e] muito menos como isso se compara a outras espécies, e menos ainda quantas são as outras células do cérebro em comparação.”⁷⁶

Com base no excerto acima é possível dizer que Herculano-Houzel fez importantes avanços em seu campo de pesquisa—e, portanto, em seu trabalho—ao levantar uma questão pertinente em sua área de atuação profissional. Aqui, é perfeitamente cabível reformular a pergunta sobre “quem foi que disse ou determinou que o cérebro humano é feito de 100 bilhões de neurônios (e dez vezes mais outras células)?” pela questão “se alguém fez essa contagem, de que modo (i.e., com base em que metodologia) o fez?” que foi a questão que norteou a pesquisa da neurocientista. Esse exemplo mostra como a virtude da inquisitividade, exibida por Herculano-Houzel, é uma qualidade da mente com potencial para qualificar as pessoas ao mundo do trabalho.

Um segundo exemplo que quero destacar é o caso do médico, poeta e tradutor literário brasileiro Carlos Alberto Nunes, cuja obra tradutória é celebrada por qualquer um que se dedique às letras clássicas. Nunes é conhecido por ter traduzido toda a obra atribuída a Platão, todo o teatro atribuído a Shakespeare àquela altura, e os épicos de Homero e Virgílio. Ele também fez outras traduções, embora menos lembradas. Quanto aos épicos de Homero e Virgílio, Nunes inova traduzindo o hexâmetro datílico dos originais em versos de 16 sílabas poéticas com tônicas nas primeira, quarta, sétima, décima, décima terceira e décima sexta sílabas poéticas, resultando num verso que evoca métrica e ritmicamente os

⁷⁶ Em entrevista ao programa *Roda Viva*, 25 de março de 2013, minuto 31:00-32:01. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VVMHrWallRc>>. Último acesso em 30 de maio de 2020.

versos grego e latino originais, um verso considerado estranho ao português e que se distancia da tradição épica camoniana que então norteava a criação e tradução dos épicos em decassílabos. Como Guilherme Gontijo Flores nos informa em “A diversão tradutória” (2008) e alhures, as traduções de Nunes foram consideradas “pesadas e lentas” (Medina, 2000, p. 50 apud Flores, 2008, p. 62), “pouco poéticas e mesmo prosaicas”⁷⁷. Essas críticas são bastante injustas, pois a tradução de Nunes só poderia soar pesada, lenta e prosaica se se ignorar as cesuras (centralizadas ou distribuídas) presentes nas soluções de Nunes. Como observa João Angelo Oliva Neto,

Julgar que o hexâmetro de Carlos Alberto Nunes se aproxima da prosa ritmada ou que é prosaico advém do desconhecimento de como o metro deve ser lido: ignora-se a cesura, aquela pequena pausa no interior do verso que, incidindo diferentemente na longa série de hexâmetros, impõe variação na igualdade e evita monotonia. Negligenciar esta pausa suprime ao verso um elemento rítmico muito importante. (NETO, 2014, p. 40)

Ao emular o hexâmetro datílico no português—apesar das inevitáveis limitações que a própria língua impõe, tais como a acentuação quantitativa ausentes no português e a maior flexibilidade dos versos gregos e latinos em termos rítmicos—, Nunes consegue efeitos que seus antecessores—incluindo o exemplar Odorico Mendes—não seriam capazes de conseguir mediante o decassílabo heroico. Considere-se o verso 596 do oitavo canto da *Eneida*, onde Virgílio emula o galope dos cavalos no campo de batalha através da própria estrutura rítmica do verso:

quadrupedante putrem sonitu quatit ungula campum (VIII, v. 596)

Odorico Mendes verte o verso de Virgílio da seguinte forma:

a esboroá-lo bate

com som quadrupedante a úngula o campo (vv. 586-587)

A solução de Odorico Mendes, por ter vertido o poema de Virgílio em decassílabo, é obrigada a se contentar com a ideia que o verso está declarando, sendo incapaz de captar a intenção própria do verso virgiliano. Nunes, por sua vez, por ter optado por um verso de 16 sílabas poéticas, consegue uma solução que faz justiça ao gênio do poeta. Vejamos:

soando

⁷⁷ Cf. <<https://escamandro.wordpress.com/2014/07/11/nota-critica-a-eneida-de-virgilio-por-carlos-alberto-nunes/>>. Último acesso em 30 de maio de 2020.

quadrupedantes batidas ao longe no campo esboroado. (vv. 595-596)⁷⁸

É possível observar na solução acima que o ritmo adotado por Nunes permite salvaguardar a intenção do verso original de emular o galopar dos cavalos no campo de batalha. Com efeito, o tipo de verso adotado por Nunes em sua tradução revela-se, a um só tempo, ousado, independente e original. À luz da terminologia das virtudes, a decisão de Nunes exhibe coragem, autonomia e originalidade intelectuais. Hoje celebrado como um dos maiores tradutores literários que tivemos, as qualidades mencionadas parecem ser parte do que explica a qualidade de seu trabalho.

4.1.3.2 Virtudes intelectuais e mundo do trabalho

Os exemplos oferecidos até aqui envolvem a importância de virtudes intelectuais para qualificar o trabalho acadêmico. Agora cabe investigar se as virtudes intelectuais podem impactar positivamente a atividade profissional em âmbito mais amplo.

Alguns cenários já apresentados neste trabalho permitem lançar luz ao debate. No Capítulo 2 foi apresentado o caso do repórter investigativo de Baehr (2011: 54). O cenário é assim descrito pelo autor:

Um repórter investigativo está pesquisando uma história sobre crime corporativo e começa a descobrir evidências indicando que algum dos perpetradores são executivos na própria corporação que é dona de seu jornal. O repórter acredita que ele e seus leitores têm o direito de saber acerca dos crimes, e então ele persiste com a investigação, reconhecendo que isso pode lhe custar o emprego, e talvez mais. Destemido, mesmo diante de ameaças pessoais, o repórter procede com sua investigação. Após diversos meses de trabalho intelectual rigoroso, ele descobre e expõe os crimes dos executivos. (BAEHR, 2011, p. 54; tradução minha)

Embora seja um cenário hipotético, não é difícil encontrar casos reais semelhantes no jornalismo⁷⁹. Note-se que, ao longo da descrição do cenário, Baehr pincela uma e outra virtude intelectual. À primeira vista, Baehr chama a atenção para virtudes como rigor, coragem e honestidade intelectuais. Com efeito, boa parte da boa apuração jornalística dos fatos feita pelo repórter é atribuível às virtudes intelectuais por ele exibidas. Aqui, novamente, a qualificação ao mundo do trabalho depende, ao menos em parte, de virtudes de caráter intelectual.

⁷⁸ Neto menciona o semelhante verso 875 do Canto XI como exemplo da emulação da cavalgada. Para mais exemplos do brilhantismo tradutório-poético de Nunes, cf. Neto, 2014, pp. 49-55.

⁷⁹ O próprio Baehr, ao analisar a virtude da coragem intelectual, toma o jornalista Edward R. Murrow como um exemplar de pessoa intelectualmente corajosa. Cf. Baehr, 2011, pp. 165-166.

O outro cenário hipotético apresentado no Capítulo 2 foi o caso do médico arejado. O cenário envolve um clínico geral que, diante dos sintomas de um paciente, forma imediatamente uma hipótese diagnóstica, embora não descarte hipóteses alternativas. Ele, então, põe seu diagnóstico inicial à prova com uma simples aferição da pressão arterial do paciente que, naquele contexto, envolvia aferir a pressão arterial dos dois braços. Ao descobrir que a pressão arterial do paciente tinha valores diferentes nos dois braços, ele descarta sua hipótese inicial, formula um novo diagnóstico e, com isso, oferece ao paciente o tratamento correto, crucial para salvar a vida do mesmo. Novamente, embora o cenário seja hipotético, não é difícil identificar casos reais semelhantes na medicina⁸⁰. Neste, como em outros casos possíveis, uma ou mais virtudes intelectuais são decisivas para que um profissional ofereça um trabalho de excelência.

É uma hipótese digna de menção a de que diferentes virtudes de caráter intelectual são mais pertinentes para diferentes atividades profissionais. Assim, por exemplo, virtudes de correção judicativa são cruciais na excelência de um juiz enquanto juiz, virtudes de foco são cruciais na excelência de um músico enquanto músico, e virtudes de desenvoltura são cruciais na excelência de um médico enquanto médico⁸¹. Um tal estado de coisas tem potencial para auxiliar uma educação com enfoque em virtudes intelectuais, especialmente cursos de ensino superior e técnico.

Por fim, outra evidência de como as virtudes de caráter intelectual contribuem para a qualificação no mundo do trabalho pode ser observada no mais recente relatório do Fórum Econômico Mundial a respeito do futuro dos trabalhos. Neste relatório, de 2018, é recorrente o emprego da terminologia das virtudes para se referir às competências necessárias para os trabalhos do futuro. É conveniente observar que boa parte das profissões com alto risco de automatização são profissões que não exigem criatividade, autonomia, atenção aos detalhes, dentre outras qualidades constitutivas do processo de maturação intelectual. Se a qualificação para o mundo do trabalho é um dos propósitos da educação, então cabe às instituições de ensino atentar a estas novas demandas do mundo do trabalho⁸².

⁸⁰ Os estudos de Alice Isen e colaboradores com estudantes de medicina oferecem exemplos potenciais disso. Cf. Isen *et al.* 1991.

⁸¹ Para uma discussão mais detalhada da relevância de virtudes de caráter intelectual nos campos da medicina e da jurisprudência, cf. Marcum 2009, Solum 2003, e Amaya 2013. Cf. também Paul 2011 e de Bruin 2013 para uma discussão detalhada da relevância das virtudes de caráter intelectual, respectivamente, nos estudos de história e no campo dos negócios.

⁸² Cf. World Economic Forum, “The Future of Jobs Report 2018”. Disponível em: <<https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018>>. Último acesso em 9 de junho de 2020.

4.1.4 Virtudes intelectuais e competências

A Base Nacional Comum Curricular (daqui em diante, BNCC) é um documento de caráter normativo que define, nas palavras do próprio texto (2018: 7), o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os educandos devem desenvolver na Educação Básica, assegurando seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Tais aprendizagens essenciais, ainda de acordo com o documento, devem concorrer de modo a assegurar que os estudantes desenvolvam o que se consolidou como as dez competências gerais. Uma competência é definida pela BNCC como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC: 8).

Cabe então questionar de que modo o ensino de virtudes intelectuais se relaciona com as competências gerais definidas pela BNCC. Neste caso, duas coisas merecem destaque: em primeiro lugar, como a própria terminologia das virtudes ajuda a elucidar algumas das competências catalogadas pela BNCC; em segundo, como as virtudes intelectuais dão fundamento para algumas das competências catalogadas.

O primeiro ponto fica evidente quando se observa, no texto da BNCC, o uso de expressões como ‘curiosidade intelectual’ e ‘criatividade’ (segunda competência); ‘autonomia’ (sexta e décima competências); ‘autocrítica’ (oitava competência); e ‘flexibilidade’, ‘resiliência’ e ‘determinação’ (décima competência). Embora a BNCC nem sempre especifique se a terminologia das virtudes está sendo usada em sentido propriamente intelectual (como em “curiosidade intelectual”), uma vez que essas competências podem ser pensadas em sentido amplo, especialmente porque o que se quer, afinal, é o pleno desenvolvimento do educando, digo, tendo isto em mente, é plausível afirmar que ao menos algumas dessas competências são mais bem elucidadas pensando--se em virtudes de caráter intelectual, moral e cívico. Se algumas delas são mais bem elucidadas quando pensadas em termos de virtudes intelectuais, então o enfoque nas virtudes intelectuais permite esclarecer e consolidar nossos objetivos educacionais.

O segundo ponto é saber de que modo as virtudes intelectuais dão fundamento para algumas das competências catalogadas. Muito poderia ser aqui explorado. Para fins de exemplo, tome-se as segunda e sétima competências, assim descritas no texto:

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

(...)

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BNCC, 2018, p. 9)

Do excerto acima, cabe destacar a menção ao exercício da curiosidade intelectual na segunda competência e, no que concerne à sétima competência, cabe destacar aqui o trecho “argumentar com base em (...) informações confiáveis”.

Ora, exercitar a curiosidade intelectual é cultivar uma virtude intelectual, de modo que se a curiosidade intelectual constitui uma competência geral prescrita pela BNCC, então deve-se educar para ao menos uma virtude intelectual específica. Por sua vez, se argumentar com base em informações confiáveis é uma atividade constitutiva de uma competência geral prescrita pela BNCC, então deve-se oferecer aos educandos uma educação que promova as virtudes de confiança apropriada, e em particular a virtude testemunhal descrita por Emily Robertson (Robertson, 2016, pp. 128-141), já que tais virtudes equiparão os educandos a identificarem informantes e fontes de informação confiáveis.

Há muito a se explorar no assunto abordado aqui com brevidade, pois uma educação com enfoque nas virtudes intelectuais certamente contribuiria para muitas outras competências catalogadas pela BNCC. Contudo, suficientes argumentos foram colocados à mesa para favorecer a tese de que as virtudes de caráter intelectual devem ser o foco primário da educação brasileira. Se os argumentos aqui veiculados são convincentes, então as virtudes intelectuais talvez sejam tanto o principal *meio* para alcançar os fins da educação, como ao menos um dos seus principais fins.

4.2 Virtudes intelectuais e as objeções de inviabilidade

O projeto de uma educação focada em virtudes intelectuais, por mais motivado, como apontado anteriormente, pode sofrer objeções das mais diversas. Algumas dessas objeções serão aprofundadas no percurso do Capítulo 5. Neste capítulo, e em particular nesta seção, as objeções que são apresentadas questionam a *viabilidade* de uma educação com enfoque nas virtudes intelectuais. Ou seja, tais objeções não questionam se o ensino

de virtudes intelectuais é celebrável, seja como um fim em si mesmo ou instrumentalmente, mas argumentam que tal projeto não é viável.

Em particular, quatro são os argumentos que podem ser apresentados nesse grupo de objeções. O primeiro deles está diretamente relacionado ao debate pessoa-situação em psicologia e os desafios situacionistas que acompanharam o debate e têm tido efeito tardio na filosofia, particularmente na ética e na epistemologia.

O segundo deles, que remonta ao *Protágoras* e ao *Mênon*, diálogos de Platão, questiona a própria *ensinabilidade* das virtudes de caráter. Ou seja, tal objeção responde negativamente à pergunta “Podem as virtudes ser ensinadas?”.

O terceiro argumento é apurado por Baehr em “Educating for Intellectual Virtues: From Theory to Practice” (2013b: sec. 3.1). De acordo com essa objeção, as demandas que orientam o trabalho dos professores em sala de aula são tais que, ainda que a educação focada em virtudes intelectuais seja louvável, ela não é viável na prática. Esse argumento é aqui chamado de “argumento das demandas internas”.

Se, por um lado, o argumento das demandas internas chama a atenção para obstáculos *internos* à própria comunidade escolar ou acadêmica na educação com enfoque em virtudes intelectuais, por outro lado, o quarto argumento aqui apresentado chama a atenção para obstáculos *externos* às comunidades escolar e acadêmica—cabendo a ele o nome de “argumento das variáveis externas”. Notada por Duncan Pritchard (Pritchard 2016, pp. 113-127), esta última objeção declara que o ensino de virtudes intelectuais é inviável porque redes sociais e outros fatores não-controláveis pelas comunidades escolar e acadêmica fortalecem nas pessoas muito mais *vícios* intelectuais do que virtudes. Examinemos, assim, cada um dos argumentos minuciosamente.

4.2.1 O desafio do situacionismo

Desafios situacionistas em filosofia, seja em ética ou em epistemologia, são inspirados no situacionismo psicológico. Particularmente, tais desafios colocam em questão a plausibilidade da psicologia humana que teóricos das virtudes aparentemente pressupõem em sua abordagem teórica. De fato, teóricos das virtudes têm se esforçado para salvaguardar a plausibilidade da psicologia dos traços de caráter postulados diante das descobertas empíricas que favorecem o situacionismo. Fundamentalmente, o situacionismo psicológico reivindica que o comportamento humano é mais bem explicado por fatores

situacionais. Situacionistas entendem que (I) o comportamento das pessoas não é consistente ao longo das situações, revelando que (II) traços de personalidade não são estáveis e robustos (como pressupõem alguns teóricos das virtudes) e que (III) fatores situacionais aparentemente irrelevantes (tais como odor, som ou iluminação ambiente, agentes elevadores ou depressores de humor e sinais de expectativa social) têm maior poder preditivo e explanatório no que concerne ao comportamento das pessoas que os traços de personalidade das mesmas⁸³.

De fato, as evidências parecem apontar para a hipótese de que, contrariamente ao que o senso comum poderia assumir, traços de personalidade não são disposições robustas, uma vez que as pessoas não exibem padrões de comportamento consistentes ao longo de uma ampla variedade de situações. Trata-se de um desafio importante para eticistas das virtudes de tendências naturalistas e, entre epistemólogos das virtudes, é particularmente desafiador para responsabilistas (Code, 1984, 1987; Zagzebski 1996; Baehr 2011) e personalistas (Battaly 2016).

Particularmente ao conservadorismo das virtudes de tendência responsabilista, Alfano (2013: 120) introduz o situacionismo na forma de uma tríade inconsistente englobando anti-ceticismo e conservadorismo forte das virtudes (responsabilista)⁸⁴. A tríade inconsistente que Alfano articula é tal como se segue:

- (a) As pessoas têm algum conhecimento (anti-ceticismo).
- (b) O conhecimento é crença verdadeira adquirida e retida por meio do exercício de virtudes de caráter intelectual (conservadorismo forte das virtudes de tendência responsabilista).
- (c) A maior parte dos traços intelectuais conativos das pessoas não são virtudes porque elas são extremamente sensíveis a influências situacionais aparentemente triviais e epistemicamente irrelevantes (situacionismo epistêmico).

A tríade acima apresenta três proposições que, em conjunto, são inconsistentes. A primeira proposição é uma presunção bastante razoável que somente céticos radicais

⁸³ Para uma revisão de estudos que ajudam a sustentar a tese situacionista empiricamente, cf. Alfano 2014b; e Olin 2017.

⁸⁴ O conservadorismo das virtudes, como visto na introdução, é a variedade de epistemologia das virtudes endereçada aos projetos epistemológicos da explicação e da reivindicação.

estariam dispostos a descartar. A segunda proposição, mais contenciosa, consiste na versão mais ambiciosa do conservadorismo das virtudes—o conservadorismo *forte* das virtudes. Cabe ainda notar que ela é endereçada para articulações *responsabilistas* do conservadorismo das virtudes. Por fim, a terceira proposição é a tese situacionista de acordo com a qual a maior parte das pessoas não possuem as disposições estáveis que os epistemólogos das virtudes têm nomeado de virtudes intelectuais. A tríade é inconsistente porque, se se aceitar o conservadorismo das virtudes e o situacionismo, então é forçoso abraçar o ceticismo radical; se se aceitar o anti-ceticismo e o conservadorismo das virtudes, então é forçoso que se rejeite o situacionismo; por fim, se se aceitar o situacionismo e o anti-ceticismo, então é forçoso rejeitar o conservadorismo das virtudes.

Embora o presente trabalho não esteja comprometido com a proposição (b) da tríade acima, uma vez que não tem a pretensão de explicar a natureza do conhecimento em termos de virtudes intelectuais, ainda assim é preciso considerar seriamente os desafios que o situacionismo psicológico impõe à proposta de uma educação com enfoque na formação de virtudes de caráter intelectual, pois se o situacionismo for verdadeiro, então as objeções que dele decorrem à psicologia pressuposta pela abordagem teórica das virtudes são outrossim aplicáveis a uma educação que tenha na virtude intelectual um ideal regulador da educação. É preciso, assim, averiguar quais os desafios que o situacionismo psicológico apresenta a uma proposta de educação com enfoque nas virtudes de caráter intelectual.

No que concerne à epistemologia das virtudes aplicada ao campo da educação, o desafio situacionista é adequadamente resumido por Baehr (2017: 192-193) da seguinte forma: se a virtude intelectual é um fenômeno raro ou inexistente, então tentativas de educar para o aprendizado de virtudes intelectuais são, na melhor das hipóteses, quixotescas e, na pior delas, um escandaloso desperdício de recursos educacionais escassos. A questão, então, é entender como avançar no projeto da virtude intelectual enquanto ideal regulador da educação ao mesmo tempo em que lidamos com um fato que impõe limites a esse projeto.

No Capítulo 1, argumentou-se em favor de um modelo teórico de virtudes de caráter intelectual de acordo com o qual uma virtude intelectual (não-básica) consiste na comunhão de três componentes, a saber, os componentes (1) disposicional, (2) motivacional e (3) prudencial. Neste modelo, o componente disposicional inclui, por um lado, características *intrínsecas*, tais como o perfil disposicional e os padrões de comportamento característicos

do traço em questão, e, por outro lado, características *relacionais*, tais como a história causal e as consequências benéficas do traço em questão para o seu possuidor diante de situações problemáticas.

Argumentou-se, também, que a história causal do traço em questão, ao lado de suas características intrínsecas, permite a individuação e correta descrição do traço. Ou seja, é preciso identificar tanto o perfil disposicional e a atividade característica do traço de caráter em questão, como a história causal do traço a fim de individuá-lo e acuradamente descrevê-lo. O acréscimo da história causal no procedimento de individuação das virtudes é o resultado do externismo biográfico das virtudes, de acordo com o qual a individuação e correta descrição de um traço de caráter intelectual depende constitutivamente da história causal do traço, tese esta que se segue de um olhar mais atento à natureza e à formação das disposições de caráter. Contrapôs-se a esta tese a tese que chamei de inerentismo, segundo a qual a individuação e correta descrição de um traço de caráter intelectual depende tão somente das características inerentes ao traço.

Como exemplo da diferença entre a maneira como cada uma destas teses propõe a individuação de virtudes de caráter intelectual, considere o caso hipotético de um médico intelectualmente arejado. Tendo em mente a análise conceitual de mentalidade arejada proposta por Baehr (2011: 152), podemos definir o médico intelectualmente arejado como *um médico que caracteristicamente quer e, dentro de certos limites, é capaz de transcender um ponto de vista cognitivo padrão a fim de considerar seriamente os méritos de pontos de vista cognitivo distintos*. Observe-se que os elementos de vontade (‘caracteristicamente quer’) e habilidade (‘dentro de certos limites, é capaz de’) presentes no início da caracterização do traço em questão descrevem o perfil disposicional da mentalidade arejada; i.e., a mentalidade arejada é uma virtude que tanto *motiva* como *habilita* uma pessoa a se engajar com sua *atividade característica*; esta última, nomeadamente, é a atividade de *transcender um ponto de vista cognitivo padrão a fim de considerar seriamente os méritos de pontos de vista cognitivo distintos*.

Se o inerentismo estiver correto, então atribuir a uma pessoa a virtude da mentalidade arejada é atribuir a ela mentalidade *tout court*; i.e., é atribuir a ela a disposição (inclinação e habilidade) para transcender um ponto de vista cognitivo padrão a fim de considerar seriamente os méritos de pontos de vista cognitivo distintos. De fato, de um ponto de vista puramente teórico, isto parece ser suficiente para distinguir a mentalidade

arejada de outras virtudes intelectuais (mesmo de virtudes com funções similares na vida intelectual, como, por exemplo, a imparcialidade). Trata-se, de fato, de uma descrição da psicologia e manifestação características da disposição em questão. O problema do inerentismo, no entanto, é que ele falha como concepção empiricamente adequada; i.e., o inerentismo é incapaz de explicar e prever traços de caráter intelectuais tais como pessoas reais possuem—sem robustez em termos de poder e portabilidade. O inerentismo, neste sentido, é incapaz de explicar e prever circunstâncias em que o médico tende a agir de maneira intelectualmente arejada e circunstâncias em que ele não tende a agir da mesma maneira, ou em que é mais raro a ele manifestar a virtude em questão.

De acordo com o externismo biográfico das virtudes, pelo contrário, uma vez que a individuação e correta descrição de um traço de caráter depende constitutivamente da história causal do traço, é previsto que o médico não possua a mentalidade arejada *tout court*, pois é previsto que ele possua o traço de caráter da mentalidade arejada atrelado ao *conjunto de práticas epistêmicas situadas* que deram origem ao traço. Deste modo, pode ocorrer o caso de que o médico caracteristicamente exiba mentalidade arejada ao diagnosticar seus pacientes—considerando seriamente os méritos de hipóteses diagnósticas alternativas às primeiras sugestões ocorrentes em sua consciência—, mesmo não sendo intelectualmente arejado ao debater assuntos políticos—desconsiderando de antemão os méritos de pontos de vista cognitivo distintos de sua visão de mundo—, uma vez que sua mentalidade arejada é cultivada em algumas práticas epistêmicas situadas (tal como a prática de avaliar hipóteses diagnósticas alternativas nas situações cotidianamente encontradas em sua atividade profissional), mas não em outras (tal como a prática de avaliar os méritos de projetos de lei que visam solucionar determinado problema social com medidas contrárias às que ele toma como melhores).

Na ocasião em que o externismo biográfico das virtudes foi endossado, argumentou-se que ele é de particular importância ao campo da prática e teoria educacional. Em primeiro lugar, o externismo biográfico das virtudes é de particular importância ao campo da *prática* educacional porque, tendo-o em vista, podemos diagnosticar as deficiências dos estudantes no que concerne ao *poder* (i.e., o *conjunto de práticas epistêmicas* em que a pessoa tende a exibir um traço de caráter) e à *portabilidade* de seus traços de caráter intelectuais (i.e., o *conjunto de situações* em que a pessoa tende a exibir um traço de caráter). Assim, retomando o exemplo já dado no Capítulo 1, se um estudante age de acordo com padrões de comportamento cognitivo característicos da autonomia intelectual ao raciocinar (uma

prática epistêmica), mas falha em agir de acordo com os mesmos padrões de comportamento ao interpretar (outra prática epistêmica), isto pode ocorrer porque sua autonomia intelectual teve origem na prática do raciocínio, mas não na prática da interpretação. Sendo assim, é possível oferecer ao estudante em questão oportunidades envolvendo situações que particularmente demandem uma interpretação intelectualmente autônoma para que ele aumente o *poder* de seu traço de caráter intelectualmente autônomo—o mesmo podendo valer para a *portabilidade* do mesmo, no caso de sua autonomia intelectual não se manifestar consistentemente em uma ampla variedade de situações.

Em segundo lugar, o externismo biográfico das virtudes é de particular importância ao campo da *teoria* educacional porque, tendo-o em vista, podemos nortear o debate sobre se é mais recomendável a uma educação com enfoque nas virtudes de caráter intelectual que ela seja regulada pelo ideal de virtudes de caráter intelectual *robustas*, ou se por algum ideal mais modesto—i.e., se seria suficientemente satisfatório que a educação cultivasse em seus estudantes virtudes de caráter intelectual de poder e portabilidade específicas, tal como a mentalidade arejada do médico no cenário hipotético descrito anteriormente.

Quero sugerir aqui que, por um lado, o ideal de virtudes intelectuais robustas parece ser mais interessante a uma educação liberal; por outro, uma educação com enfoque em virtudes intelectuais especializadas parece ser mais interessante a uma educação vocacional. Isto porque, enquanto a educação liberal fomenta o cultivo do intelecto, tendo por objeto “nada mais nem menos que a [própria] excelência intelectual” (Newman, 1947, p. 107 apud Mulcahy, 2012, p. 4), a educação vocacional fomenta as habilidades específicas a uma atividade profissional. Isto posto, sugiro que, à exceção de escolas técnicas, a educação com enfoque nas virtudes intelectuais deve se regular pelo ideal de virtudes de caráter intelectual *robustas*. Neste sentido, em resposta ao desafio situacionista, cabe observar que o ideal de virtudes de caráter intelectual com poder e portabilidade robustos não é, necessariamente, um escandaloso desperdício de recursos educacionais escassos caso (1) tenha-se clareza e eficiência quanto ao procedimento adequado para diagnosticar as deficiências de estudantes no concernente ao poder e portabilidade de seus traços de caráter, (2) bem como bons métodos didáticos e estratégias eliciadoras para fazer com que os estudantes amadureçam significativamente em termos de virtudes intelectuais. Ademais, considerando-se que os estudantes na educação básica estão em desenvolvimento, ninguém há de esperar que eles terminem a educação básica como casos paradigmáticos de pessoas

intelectualmente excelentes. Neste sentido, o ideal da virtude intelectual robusta enquanto ideal regulador da educação é apenas um parâmetro com base no qual casos concretos devem ser avaliados mediante testes apropriados de aferição de virtudes—assunto que abordarei no Capítulo 5.

4.2.2 O argumento da não-ensinabilidade das virtudes de caráter

Há duas obras nas quais Platão sugere a não-ensinabilidade das virtudes de caráter, a saber, o *Mênon*, um diálogo que busca debater a natureza da virtude, e o *Protágoras*. No *Mênon*, de Platão (ou *Menão*, na tradução de Carlos Alberto Nunes), Sócrates desenvolve um argumento contrário à declaração de que a virtude pode ser ensinada. Como sói acontecer, Sócrates desenvolve a argumentação de modo a parecer levar a uma conclusão favorável à hipótese examinada, contudo conduzindo o interlocutor a uma negação da mesma. Em *Mênon* (87a-94e), o argumento parece ser o seguinte:

P1. A virtude é um bem encontrado na alma.

P2. O conhecimento é um bem encontrado na alma.

Logo,

C1. A virtude é um bem encontrado na alma e o conhecimento é um bem encontrado na alma (conjunção, **P1, P2**).

P3. Ou a virtude é um bem distinto do conhecimento, ou a virtude é uma espécie de conhecimento.

P4. Se a virtude é uma espécie de conhecimento, então ela pode ser ensinada.

P5. A virtude não é um bem distinto do conhecimento.

Logo,

C2. A virtude é uma espécie de conhecimento (silogismo disjuntivo, **P3, P5**).

Logo,

C3. A virtude pode ser ensinada (*modus ponens*, **P4, C2**).

P6. Se a virtude pode ser ensinada, então há professores e discípulos da virtude.

P7. Não há professores e discípulos da virtude.

Logo,

C4. A virtude não pode ser ensinada (*modus tollens*, P6, P7).

O argumento reconstruído acima, embora pareça de início nos conduzir à ideia de que as virtudes podem ser ensinadas, acaba por nos obrigar a concluir (se aceitarmos suas premissas) pela não-ensinabilidade das virtudes⁸⁵. Seguem-se alguns esclarecimentos importantes.

Em primeiro lugar, é preciso ter claro em que sentido uma virtude pode ser “ensinada”. Até aqui as expressões “*educação* com enfoque nas virtudes intelectuais” e “*ensino* de virtudes intelectuais” podem ter sido apresentadas ignorando-se a distinção entre educação e ensino⁸⁶. Trata-se, contudo, de uma distinção comum na literatura educacional, implícita ou explicitamente. Uma maneira de abordar essa distinção é tal como se segue:

Existe entre ensino e educação uma diferença basilar. Enquanto que o primeiro se refere principalmente ao ensino de conteúdos e conhecimentos, o segundo possui contornos mais complexos, que envolvem aprendizagens curriculares, mas também valores e atitudes, que visam formar melhor o indivíduo na sua totalidade. No sentido mais amplo, educação vai além do ensinar, envolve a provisão de possibilidades de autoconhecimento e valores éticos. Ensino centra-se na transmissão de conhecimento enquanto educação visa a transmissão dos valores necessários ao convívio, manutenção e desenvolvimento da sociedade como um todo, de forma a fazê-la funcionar como um único corpo orgânico. (MARQUES & OLIVEIRA, 2016, p. 190)

Deste modo, pode-se dizer que enquanto ensinar diz respeito ao “o que” é ensinado, a educação diz mais respeito à maneira como se ensina. Convém então perguntar se as virtudes intelectuais são objeto da educação ou do ensino. A resposta, tomando o excerto acima como referência, parece ser a de que podemos *educar* os estudantes para as virtudes intelectuais—transmitindo-lhes, no modo como ensinamos, os valores necessários para tal—, mas não lhes *ensinar* virtudes intelectuais (ao menos não no sentido como ensinamos conteúdos). Sendo assim, estaríamos aptos a concordar com a conclusão de Platão de que as virtudes não são *ensináveis* ao mesmo tempo em que estaríamos aptos a manter um projeto de *educação* com enfoque nas virtudes intelectuais. Poderíamos, neste sentido, reinterpretar a expressão “ensino de virtudes intelectuais”, já usada aqui, como referindo-se não tanto ao que é ensinado (o conteúdo), mas a um modo específico de ensinar—um

⁸⁵ Embora Aristóteles fosse da opinião de que as virtudes intelectuais, ao contrário das virtudes morais, eram ensináveis, cabe destacar, tal como já observado na introdução do presente trabalho, que por ‘virtude intelectual’ Aristóteles não tinha em mente um traço de caráter; daí que o argumento aqui reconstruído é pela não-ensinabilidade das virtudes *de caráter*.

⁸⁶ Sou grato à Mitielei Seixas da Silva e à Gisele Dalva Secco por chamarem a minha atenção para a presente distinção.

modo, por exemplo, que requer oportunizar aos educandos um engajamento ativo com o aprendizado; um *aprender fazendo* [*learning by doing*], por assim dizer, pois ninguém há de esperar que os educandos se tornem intelectualmente virtuosos senão pelo exercício das virtudes.

No entanto, é possível que alguém insista no argumento de Platão observando que uma parte crucial para entender a motivação de Sócrates ao construir o argumento da não-ensinabilidade das virtudes envolve sua constatação de que aqueles que eram tidos por “professores da virtude”—os sofistas—não eram virtuosos, tampouco sabiam o que a virtude é. Pode-se argumentar, assim, que um requerimento de uma educação com enfoque nas virtudes intelectuais é que o educador ele próprio saiba definir cada uma das virtudes que busca fomentar, e também que seja, ele próprio, um exemplar das virtudes que ele pretende fomentar em seus pupilos.

Este requerimento, porém, admite duas interpretações possíveis: uma forte e outra fraca. Numa interpretação forte, a viabilidade de uma educação com enfoque nas virtudes de caráter intelectual depende de um educador capaz de definir *completamente* cada uma das virtudes intelectuais que ele pretende fomentar em seus educandos e de ser ele também um modelo *ideal* das virtudes que ele busca fomentar em seus educandos.

Por sua vez, numa interpretação fraca deste requerimento, a viabilidade de uma educação com enfoque nas virtudes de caráter intelectual depende de um educador *suficientemente* esclarecido a respeito de cada uma das virtudes intelectuais que ele pretende fomentar em seus educandos, ainda que possua um entendimento não-completo das mesmas, e de ser ele capaz de exemplificar *minimamente* tais virtudes em sua prática docente.

Uma vez que é pouco razoável esperar que as pessoas sejam capazes de oferecer uma definição *completa* para as virtudes; e, ademais, uma vez que é pouco razoável esperar que as pessoas sejam modelos *ideais* de uma ou outra virtude, a interpretação forte ao requerimento em questão parece pouco razoável. Segue-se que se tal requerimento é, de fato, um *requerimento* à tentativa de educar para as virtudes de caráter, então deve-se interpretá-lo à luz da interpretação fraca. Em outras palavras, de um educador que busca fomentar em seus educandos virtudes de caráter intelectual, é requerido tão somente que ele tenha *clareza suficiente* acerca das virtudes que ele busca fomentar em seus pupilos e que ele seja capaz de exemplificar *minimamente* tais virtudes em sua prática docente.

4.2.3 O argumento das demandas internas

Em “Educating for Intellectual Virtues: From Theory to Practice” (2013b), Baehr considera a seguinte objeção ao ensino de virtudes intelectuais:

Professores em todos os níveis são responsáveis por transmitir conteúdo aos seus estudantes. Essas demandas são especialmente urgentes onde o financiamento educacional está ligado intimamente ao desempenho em exames padronizados que medem a competência em diversos padrões acadêmicos. Poderia ser pensado, então, que os professores de hoje devem escolher entre educar para as virtudes intelectuais e ensinar os conteúdos e as habilidades acadêmicas requeridas. E dadas as graves consequências de falhar em suprir estas últimas, poderia ser pensado que qualquer consideração séria a respeito de se educar para as virtudes intelectuais deve ser marginalizada. (BAEHR, 2013b, p. 255; tradução minha)

O argumento que Baehr apresenta no excerto acima pode ser assim reconstruído:

P1. Dadas certas exigências educacionais (exames padronizados, conteúdos curriculares, produção acadêmica etc.), ou deve-se optar por uma educação focada em virtudes intelectuais, ignorando-se tais exigências, ou deve-se optar pelo ensino de conteúdos e habilidades acadêmicas que satisfaçam tais exigências.

P2. Dadas certas exigências educacionais, deve-se optar pelo ensino de conteúdos e habilidades acadêmicas que satisfaçam tais exigências.

Logo,

C1. Dadas certas exigências educacionais, deve-se marginalizar uma educação focada em virtudes intelectuais (silogismo disjuntivo, **P1**, **P2**).

O argumento acima é baseado em um dilema: ou os educadores focam em virtudes intelectuais, caso no qual falhariam em responder às demandas ou exigências educacionais, ou os educadores deixam o foco em virtudes intelectuais de lado, dando primazia ao ensino de conteúdos e habilidades acadêmicas, caso no qual são capazes de satisfazer as exigências educacionais. No entanto, como o próprio Baehr observa (2013b: 255), tal dilema não existe. Se a educação tiver como foco virtudes de caráter intelectual, então os conteúdos e padrões acadêmicos são uma *oportunidade natural* para se envolver com as práticas epistêmicas que conduzem à aquisição e à manutenção de virtudes intelectuais. Nas palavras de Baehr:

[V]irtudes intelectuais se expressam em *ações intelectuais* como pensar, raciocinar, interpretar, analisar, refletir, questionar, e por aí vai. Assim, o engajamento com conteúdo ou critérios acadêmicos oferece uma oportunidade muito natural para *praticar* um amplo alcance de virtudes intelectuais, o qual por sua vez é crucial na formação desses traços. Em poucas palavras, uma maneira importante de fomentar virtudes intelectuais é por meio do

engajamento ativo e refletido com o conteúdo acadêmico. (BAEHR, 2013b, p. 255; tradução minha, ênfases no original)

Fica claro, assim, que **P1** é questionável. Dito isso, ainda há algumas importantes observações a serem feitas a respeito deste argumento. O argumento propõe que há certas exigências educacionais que colocam obstáculos práticos na tentativa de fomentar virtudes de caráter intelectual nos educandos. Ainda que o dilema proposto pelo argumento seja um falso dilema, vale a pena, para fins de argumentação, considerar um cenário no qual tais exigências educacionais impõem obstáculos difíceis de serem superados. Tal cenário é digno de ser considerado seriamente porque nos força a pensar estratégias práticas para superar tais obstáculos. Vejamos.

Em primeiro lugar, é plausível pensar que o esforço *conjunto* entre educadores de diferentes disciplinas, seja escolar ou acadêmica, colaborando para dar ênfase às virtudes intelectuais em suas aulas, permite deflacionar os obstáculos que se impõem ao ensino de virtudes intelectuais. O trabalho colaborativo entre professores, é claro, depende de um ambiente de trabalho amigável, algo que nem sempre é realidade nas escolas e nos departamentos de ensino superior⁸⁷.

Em segundo lugar, é plausível pensar que se a coleção de exigências educacionais incluísse demandas pela maturação do caráter intelectual dos estudantes (com indicadores consolidados para aferir o desenvolvimento cognitivo dos educandos), então haveria mais incentivos para que os educadores dessem uma maior ênfase no ensino de virtudes intelectuais. Isso exige o desenvolvimento de um “índice de maturação intelectual”, por assim dizer, com base no qual as políticas educacionais passariam a exigir—e, por consequência, a fomentar—atitudes e desempenhos cognitivos que exibam certo grau de maturidade crescente por parte dos educandos. Esta última observação nos leva a antecipar, novamente, um dos assuntos do Capítulo 5, a saber, o problema da aferição do aprendizado de virtudes intelectuais.

4.2.4 O argumento das variáveis externas

O argumento das variáveis externas, como nomeei aqui, foi inicialmente notado por Duncan Pritchard em “Intellectual Virtues, Extended Cognition, and the Epistemology of Education”, um capítulo da coletânea *Intellectual Virtues and Education* (2016b), editada

⁸⁷ Em casos nos quais o ambiente de trabalho inviabiliza a cooperação, o auxílio de consultores educacionais me parece recomendável.

por Baehr. No ensaio, Pritchard se propõe a investigar uma aparente tensão entre a proposta de educar para as virtudes de caráter intelectual e o uso cada vez mais amplo da tecnologia no empreendimento educacional, tais como o uso da Internet para fazer pesquisas e o uso de softwares (como R para análise de dados).

De acordo com Pritchard (2016: 113), essa tensão se faz mais evidente ao contrastar a nossa dependência tecnológica atual com a virtude da autonomia intelectual. Assim, ele questiona se quem reivindica por uma educação focada nas virtudes intelectuais deveria ver a presença da tecnologia na educação com mais suspeita e menos permissividade, recomendando decisões educacionais que privilegiem o foco nas virtudes em vez da inclusão tecnológica. Pritchard, então, prossegue declarando que

Essa tensão putativa entre o desenvolvimento educacional do caráter cognitivo e o uso de tecnologia relaciona-se a uma preocupação mais geral, a qual tem sido recentemente expressa em livros de ciência popular com boa vendagem por pessoas como Nicholas Carr (2010) e Susan Greenfield (2013). Estes autores enfatizam a extensão a qual a tecnologia (e em particular a internet) tem (...) “nos tornado mais estúpidos” em virtude de como ela nos conduz a negligenciar o desenvolvimento de nossos recursos cognitivos inatos. (PRITCHARD, 2016, p. 113; tradução minha)

A solução de Pritchard para essa aparente tensão é abraçar a tese da cognição estendida (Pritchard, 2016, p. 119), de acordo com a qual processos cognitivos podem ocorrer—e muitas vezes efetivamente ocorrem—extracranialmente, ou seja, para além da pele e do crânio do sujeito. No entanto, como Felipe Santos argumenta (2017: 673-679), mesmo assumindo a tese da cognição estendida, existem contextos informacionais na internet em que ainda é cabível dizer que ela reforça mais vícios intelectuais do que virtudes. Santos observa que ferramentas de busca (por exemplo, Google) e redes sociais (por exemplo, *Facebook*) “possuem algoritmos que definem o que deve ou não aparecer na página de resultados ou no mural das redes sociais”. “Estes algoritmos”, prossegue, “filtram, com base em um sistema de predição e análise, o que supostamente gostamos e o que nos deixaria satisfeito em encontrar” (Santos, 2017, p. 674). O resultado disso são “filtro-bolhas”, os quais são problemáticos na medida em que

(1) O usuário encontra-se só dentro desta bolha informacional. Ou seja, não é, ao contrário de um canal de televisão, apenas mais um espectador que gosta do que é exibido pelo canal. (2) O filtro-bolha é invisível. Ou seja, quando se acessa, por exemplo, um programa de rádio que tem uma certa inclinação política, se sabe que se está entrando em um ambiente com um certo viés político. Mas o mesmo não passa dentro do filtro-bolha. O usuário não sabe que está dentro de uma bolha informacional e muito menos tem ideia do viés que está sendo exposto; e (3) o usuário não decide entrar no filtro-bolha. Ou seja, quando se lê um periódico semanal, a princípio o leitor sabe quem irá ler, que tipo de viés e decide entrar ou não em um contexto informacional específico. Mas o mesmo não passa com os filtro-bolhas. Não interagimos ativamente com eles. Simplesmente usamos as ferramentas sem

saber que estamos dentro de uma bolha-informacional gerada por um algoritmo com base no tipo de predição que eles acham que é o melhor para nós. (SANTOS, 2017, p. 674)

Santos, então, argumenta que tais contextos informacionais propiciados pela internet fortalecem em nós vieses cognitivos como o viés de confirmação (cf. Santos, 2017, pp. 677-678). Por extensão, pode-se argumentar que tais contextos reforçam em nós vícios intelectuais como dogmatismo, mentalidade fechada e negligência intelectual, para citar alguns. A partir daqui não deve ser difícil ver como esses fatos nos levariam a uma boa dose de suspeita a respeito da viabilidade de uma educação focada em virtudes intelectuais. O argumento poderia ser assim construído:

P1. Existem fatores externos às (e não-controláveis pelas) comunidades escolar e acadêmica, ubiquamente presentes na vida dos educandos, que fortalecem mais hábitos intelectualmente viciosos do que hábitos intelectualmente virtuosos.

P2. Se fatores externos às (e não-controláveis pelas) comunidades escolar e acadêmica, ubiquamente presentes na vida dos educandos, fortalecem mais vícios do que virtudes intelectuais, então é improvável que uma educação com enfoque nas virtudes intelectuais venha a ter eficácia.

P3. Se é improvável que uma educação com enfoque nas virtudes intelectuais venha a ter eficácia, então é recomendável que recursos educacionais escassos sejam direcionados a metas educacionais mais viáveis.

Logo,

C1. Se fatores externos às (e não-controláveis pelas) comunidades escolar e acadêmica, ubiquamente presentes na vida dos educandos, fortalecem mais vícios do que virtudes intelectuais, então é recomendável que recursos educacionais escassos sejam direcionados a metas educacionais mais viáveis (silogismo hipotético, **P2, P3**).

Logo,

C2. É recomendável que recursos educacionais escassos sejam direcionados a metas educacionais mais viáveis (*modus ponens*, **P1, C1**).

Além de uma primeira premissa (**P1**) que estabelece os fatos já observados anteriormente, o argumento acima conta com duas premissas condicionais (**P2** e **P3**), levando-nos à conclusão de que, por causa dos fatos já observados, é recomendável

direcionar recursos educacionais escassos a metas educacionais que sejam mais viáveis que a meta de educar para as virtudes intelectuais.

É de fato uma tarefa árdua identificar uma fraqueza nas premissas acima. Convém observar, no entanto, que **P2** talvez demande pesquisas adicionais que levem em consideração, por exemplo, o quanto a exposição às redes sociais e ferramentas de busca online impactam na eficácia dos métodos de ensino de virtudes intelectuais, especialmente quando tais métodos são aplicados em um contexto de acesso à Internet. A partir daqui, é possível argumentar que o fato constatado em **P1**, ao invés de motivar o abandono de uma educação com enfoque nas virtudes intelectuais, oferece uma razão a mais para que as instituições de ensino abracem tal projeto⁸⁸.

Em seu artigo “A Virtue Epistemology of the Internet: Search Engines, Intellectual Virtues and Education” (2017), Richard Heersmink argumenta que devido aos fatos já observados há uma demanda educacional por um tipo de competência para além de numeracia e literacia propriamente dita—a literacia de Internet. Como ele diz,

A Internet é uma fonte epistêmica importante. Nossos comportamentos de busca por informação frequentemente envolvem aplicações de Internet tais como mecanismos de busca, blogs, mídia social, enciclopédia online, mapas e bases de dados. Isto tem mudado a maneira como nós acessamos e consumimos informação, transformando profundamente a maneira como nós pensamos, agimos e lembramos (Smart, Heersmink, e R. Clowes 2017b). (...) [N]o entanto, o uso irreflexivo de fontes baseadas em Internet põe riscos epistêmicos à busca de informação e aquisição de conhecimento. Por exemplo, críticos têm apontado que mecanismos de buscas podem priorizar informação falsa ou enganosa em resultados de busca (Lynch 2016), gerar filtros-bolha e conduzir ao viés de confirmação devido à classificação personalizada de resultados de busca (Simpson 2012; Miller e Record 2013), e algumas vezes sugerir o preenchimento automático de termos de pesquisa que podem levar alguém a um caminho de investigação equivocado (Miller e Record 2016). (HEERSMINK, 2017, p. 1; tradução minha)

Tendo isso em mente, Heersmink levanta a questão: de que modo usar a Internet de maneira epistemicamente virtuosa? Naturalmente, responder a esta questão envolve selecionar virtudes intelectuais que tenham relevância para o nosso cotidiano online (virtudes como, por exemplo, as virtudes de foco e de confiança apropriada), indicando que uma apropriada literacia de Internet—uma demanda educacional de nossos tempos—requer virtudes de caráter intelectual, razão pela qual os fatos observados motivam uma educação com enfoque nas virtudes intelectuais num contexto de acesso constante à

⁸⁸ É digno de nota que todas as vezes nas quais apresentei este argumento em sala de aula, havia uma percepção geral entre os estudantes de que este argumento, ao contrário do que pretende, oferece uma razão a mais para desenvolver uma educação com enfoque nas virtudes de caráter intelectual.

Internet por parte dos estudantes. Com efeito, é possível que **P2** se revele empiricamente falsa quando o ensino de virtudes intelectuais é promovido *através* do uso da Internet.

4.3 Virtudes intelectuais e os fins epistêmicos da educação

Há entre epistemólogos da educação um desacordo a respeito de qual fim epistêmico da educação é mais fundamental. Por um lado, Alvin Goldman (cf. Siegel 2004, 2005; Ferreira, 2015, pp. 20-24) é um notório defensor do veritismo, de acordo com o qual o fim epistêmico fundamental da educação é a verdade. Melhor dito: a transmissão de crenças verdadeiras. Nas palavras de Goldman, “[o] fim fundamental da educação, assim como o da ciência, é a promoção de conhecimento”, pois, como alega Goldman em sequência, “[e]nquanto a ciência busca conhecimento que é novo para a humanidade, a educação busca conhecimento que é novo para aprendizes individuais.” (Goldman, 1999, p. 349 apud Siegel, 2004, p. 129).

Por outro lado, alternativas ao veritismo de Goldman vão desde uma educação com enfoque no avanço do entendimento (cf. Elgin 1999 apud Siegel 2008), na promoção da racionalidade (Siegel 1988) e na promoção de virtudes de caráter intelectual. Nesta seção, busca-se caracterizar estas duas últimas abordagens em epistemologia da educação, argumentando-se que ambas são, ao invés de competidoras, complementares, propondo-se, assim, uma abordagem ecumênica (ou pluralista) dos fins epistêmicos da educação.

4.3.1 Racionalidade e pensamento crítico

Harvey Siegel é um filósofo que se notabilizou, em parte, por endossar que o fim epistêmico fundamental da educação é a promoção do pensamento crítico, compreendido por ele como o *cognato educacional* de ‘racionalidade’⁸⁹.

Siegel concebe o pensamento crítico como contendo dois componentes essenciais: o *componente de avaliação de razão* e o *componente de espírito crítico*. De acordo com ele, para que uma pessoa seja uma pensadora crítica é necessário que ela seja capaz de avaliar a força das razões que são oferecidas para uma declaração qualquer (cf. Siegel, 1988, p. 34). No entanto, Siegel reconhece que não basta ser capaz de avaliar a força das razões para ser uma pensadora crítica; é preciso, também, estar *disposta* a exercitar essa capacidade (1988: 38). Como bem nota Siegel, isto inclui certas atitudes, disposições,

⁸⁹ Recentemente, Siegel (2008: 457) admitiu a desejabilidade de uma abordagem pluralista para os fins epistêmicos da educação, o que vai na direção do que quero argumentar aqui.

hábitos da mente e traços de caráter, cuja união ele rotula de ‘espírito crítico’ (cf. Siegel, 1988, p. 38). Nas suas palavras,

Uma pensadora crítica deve ter uma disposição bem-desenvolvida para se engajar com a avaliação de razões. Uma pensadora crítica deve ter uma *vontade* para conformar o juízo e a ação ao princípio (...) Alguém que tenha a atitude crítica tem um certo *caráter* bem como certas habilidades: um caráter que é inclinado a buscar e a fundamentar o julgamento e a ação em razões; que rejeita a parcialidade e a arbitrariedade; que está comprometido com a avaliação objetiva de evidências relevantes; e que valoriza aspectos do pensamento crítico tais como honestidade intelectual, justiça às evidências, consideração simpática e imparcial de interesses, objetividade e imparcialidade. Uma atitude crítica demanda não apenas uma habilidade para buscar razões, mas um compromisso para com assim fazer; não apenas uma habilidade para julgar imparcialmente, mas uma vontade e desejo de assim fazer, mesmo quando o juízo imparcial vai de encontro ao autointeresse. (SIEGEL, 1988, p. 39; tradução minha, ênfases no original)

Observe-se que Siegel, ao chamar a atenção para traços de caráter como honestidade intelectual, justiça intelectual, imparcialidade etc., claramente recorre à terminologia das virtudes para caracterizar um componente que ele considera essencial ao pensamento crítico, ou racionalidade. Fica claro, assim, que ao menos algumas virtudes intelectuais são *constitutivas* da racionalidade. De fato, o presente trabalho vai ao encontro dessa visão, uma vez que argumentou-se, em primeiro lugar, que a comunhão entre as virtudes intelectuais básicas (i.e., amor intelectual, responsabilidade epistêmica e sabedoria prática) garantem a continência na ação e, em segundo lugar, que virtudes intelectuais como coragem intelectual e humildade intelectual, ao mitigarem certas emoções, potencialmente mitigam expectativas irracionais baseadas nas emoções em questão.

Curiosamente, no entanto, Siegel (2016) argumentou recentemente que uma pessoa pode possuir virtudes intelectuais e falhar em ser uma pessoa racional, e embora Siegel tenha sido um dos primeiros filósofos da educação a instar os praticantes de epistemologia das virtudes a direcionarem seu programa de pesquisa ao campo da educação (cf. Siegel 2008), ele vem recentemente direcionando algumas críticas à aplicação da epistemologia das virtudes a este campo (cf. Kotzee, Carter & Siegel 2019). Convém, assim, avaliar a força das razões oferecidas por Siegel.

4.3.2 *Virtudes intelectuais, racionalidade e educação*

Em “Critical Thinking and the Intellectual Virtues” (2016), Harvey Siegel argumenta que, uma vez que o componente de avaliação de razão [*reason assessment component*] do pensamento crítico é um requerimento para a racionalidade e as habilidades necessárias à posse de virtudes intelectuais não garantem as habilidades racionais

capturadas por tal componente, segue-se que as virtudes intelectuais não garantem racionalidade.

A articulação de Siegel é intrincada e se espalha entre uma série de considerações feitas ao longo do ensaio, dentre as quais algumas distinções. Siegel endossa uma distinção forte entre habilidade e disposição⁹⁰, ao contrário de teóricos das disposições de pensamento e das virtudes intelectuais (2016: 101). Há duas razões, de acordo com ele, para fortalecer essa distinção. A primeira razão oferecida por Siegel é a de que

[É] possível para uma pessoa possuir uma dada habilidade sem possuir sequer uma pequena porção de uma disposição para utilizar a habilidade, e (...) a pesquisa psicológica parece estabelecer que as pessoas são, de fato, tal como se segue: Elas podem possuir, e por vezes de fato possuem, a habilidade (e.g., tocar piano ou considerar razões contrárias aos seus próprios pontos de vista), mas carecem da disposição [para fazer uso da habilidade]. Isto é razão suficiente, penso eu, para reter a distinção forte em questão. Educacionalmente, este ponto é importante porque nos obriga a reconhecer e abordar a tarefa educacional de fomentar disposições tanto quanto habilidades em nossos estudantes e a deficiência educacional de inculcar esta última, mas não a primeira. (SIEGEL, 2016, p. 101; tradução minha)

O argumento de Siegel acima pode ser estruturado da seguinte maneira:

P1. Se é possível para alguém possuir a habilidade de fazer *A* sem possuir a inclinação para fazer *A*, então há razão suficiente para traçar uma distinção rígida entre habilidade-para-*A* e inclinação-para-*A*.

P2. É possível para alguém possuir a habilidade de fazer *A* sem possuir a inclinação para fazer *A*.

Logo,

C1. Há razão suficiente para traçar uma distinção rígida entre habilidade-para-*A* e inclinação-para-*A* (*modus ponens*, **P1**, **P2**).

Aqui convém lembrar que o modelo triádico endossado no presente trabalho descreve uma virtude intelectual como uma disposição que pode admitir tanto um aspecto apetitivo (inclinação) quanto proficiente (habilidade). No primeiro caso, trata-se de uma disposição que *motiva* uma pessoa a fazer *A*, onde “*A*” é a atividade característica da disposição em questão. No segundo caso, trata-se de uma disposição que *habilita* uma

⁹⁰ Siegel usa o termo ‘disposição’ como sinônimo de ‘inclinação’. Daqui em diante usarei o termo ‘inclinação’, reservando o termo ‘disposição’ como um sinônimo apenas nas menções às palavras de Siegel.

pessoa a fazer *A*. Como já observado, também, algumas virtudes intelectuais consistem em uma disposição que tanto *motiva* como *habilita* uma pessoa a fazer *A*.

Estas observações são de suma importância porque, a um só tempo, resguardam a distinção entre habilidade e inclinação que Siegel não quer perder de vista, mas reconhecendo ambas como *aspectos* de uma disposição—i.e., tanto um apetite ou inclinação como uma proficiência ou habilidade são disposições, sendo elas aspectos que podem constituir o perfil disposicional das disposições que caracterizam as virtudes. Isto implica, ao mesmo tempo, que uma pessoa a quem se atribua corretamente uma virtude intelectual cujo perfil disposicional é *dual* não pode ser alguém que possua uma disposição que habilite, embora não motive a realização de *A*, ou o contrário disso. Em outras palavras, não é atribuível a alguém uma dada virtude intelectual de perfil disposicional dual se esta pessoa possui uma disposição que apenas a habilita a realizar a atividade característica da virtude em questão, sem motivá-la, ou o contrário disso. Isto é, para atribuir a alguém uma virtude intelectual cujo perfil disposicional é de natureza dual, é necessário que a disposição em questão tanto habilite quanto motive a realização de sua atividade característica.

O argumento mais interessante de Siegel, no entanto, é o que vem na sequência deste. De acordo com Siegel,

[T]odas as habilidades que demarcam a execução (e, portanto, a posse) das virtudes—considerar pontos de vista alternativos, julgar de maneira intelectualmente arejada e justa, atentar a detalhes importantes, perguntar questões profundas etc.—podem ser bem realizadas ou mal realizadas de um ponto de vista epistêmico: Alguém pode julgar de maneira intelectualmente arejada, mas irracionalmente; atentar a detalhes importantes, mas avaliar mal a relevância evidencial dos detalhes; perguntar questões profundas, porém irrelevantes; etc. Consequentemente, a manifestação das habilidades que menciona Baehr, embora talvez sejam indicadores de posse das virtudes, não indicam nada acerca da qualidade de pensamento que as virtudes supostamente asseguram. (...) as habilidades que alegadamente constituem as virtudes estão expressas em termos de tarefa [*task*] ao invés de verbos de realização [*achievement verbs*]. Mas o que nós queremos, educacionalmente, é a realização [*achievement*]. Mais especificamente, nós queremos que estudantes captem corretamente não apenas no sentido de terem o tipo correto de caráter, mas também no sentido de raciocinar, julgar, e exercitar suas virtudes intelectuais de maneiras que reflitam critérios epistêmicos relevantes. Consequentemente, conceber virtudes enquanto excelências de caráter não será suficiente para assegurar a satisfação do componente de avaliação de razão do pensamento crítico (SIEGEL, 2016, p. 101; tradução minha)

Aqui o argumento de Siegel poderia ser reconstruído da seguinte maneira:

P1. Se as virtudes intelectuais (i.e., excelências de caráter) por si só asseguram a racionalidade, então elas por si só asseguram o componente de avaliação de razão do pensamento crítico; i.e., as excelências de caráter por si só asseguram a competência de coletar e avaliar as razões e evidências de acordo com critérios

epistêmicos apropriados no que concerne à força probatória das razões e evidências em questão.

P2. As virtudes intelectuais não asseguram, por si só, o componente de avaliação de razão do pensamento crítico.

Logo,

C1. As virtudes intelectuais não asseguram, por si só, a racionalidade (*modus tollens*, **P1**, **P2**).

Com efeito, este argumento é a base de Siegel contra a declaração de que virtudes intelectuais implicam racionalidade. Convém destacar que as habilidades constitutivas do componente de avaliação de razão do pensamento crítico não são, elas próprias, virtudes intelectuais; ao invés disso, são habilidades de raciocínio que, como já observado em capítulos anteriores, embora sejam por vezes confundidas com virtudes intelectuais, são distintas destas últimas. Como o próprio Siegel destaca, as habilidades constitutivas das excelências de caráter são normalmente expressas em termos de tarefas, enquanto as habilidades constitutivas do pensamento crítico são expressas em termos de realização. Aqui, o que Siegel parece estar pontuando é que as excelências de caráter não são *suficientes* para garantir que uma pessoa *participe de maneira efetiva* do espaço lógico das razões—embora possam ser suficientes para garantir uma *disposição* para *participar de maneira efetiva*. Siegel parece ter razão neste ponto, de modo que isto pressiona-nos a levantar a questão: no que diz respeito aos estatutos da virtude intelectual e do pensamento crítico enquanto *ideais educacionais*, convém preferir o pensamento crítico às virtudes intelectuais enquanto ideal regulador da educação?

4.3.3 Uma abordagem ecumênica dos fins epistêmicos da educação

Antes de tudo, convém observar que o próprio Siegel reconhece que a terminologia das virtudes é conveniente para ajudar a iluminar o outro componente da racionalidade (ou do pensamento crítico), a saber, o componente do espírito crítico (cf. Siegel, 2016, p. 97). Isto sugere que, mesmo aceitando-se o pensamento crítico como o fim epistêmico fundamental da educação, a terminologia das virtudes continuaria tendo importância basilar no pensamento educacional, uma vez que ela esclarece a concepção de ‘espírito crítico’.

Isto também sugere que a racionalidade não pode ser perfeitamente educada sem *algum* enfoque em virtudes de caráter intelectual⁹¹.

Cabe destacar, além do mais, que a racionalidade tampouco pode ser perfeitamente educada sem algum enfoque em verdade, conhecimento, entendimento ou outros bens epistêmicos, na medida em que para cultivar a razão, é preciso não só ser capaz de avaliar as razões oferecidas por outrem, como também ser capaz de *veicular* razões em nossas próprias declarações a fim de que as pessoas apreciem tais razões por si mesmas. Tanto a avaliação da força probatória de razões oferecidas por outras pessoas quanto a articulação de razões oferecidas por nós mesmos requerem a veiculação de informações que, por sua vez, podem ser itens de conhecimento. Deste modo, a tarefa de educar a racionalidade das pessoas dificilmente seria completa ignorando-se algum enfoque em bens epistêmicos, tais como verdade ou conhecimento.

O que estas considerações todas revelam é que, se o fim (epistêmico) fundamental da educação é a promoção da racionalidade (cf. Siegel, 2012, p. 192), então a aquisição e manutenção de conhecimento (e entendimento), habilidades de raciocínio (i.e., de pensamento crítico) e virtudes de caráter intelectual são, senão de igual importância, ambas de suma importância educacional, na medida em que promover a racionalidade requer, como ficou observado, promover conhecimento e outros bens epistêmicos, habilidades de pensamento crítico e virtudes de caráter intelectual. Ou seja, tanto o conhecimento e outros bens epistêmicos, como as habilidades de raciocínio e as virtudes intelectuais são cruciais e se reforçam mutuamente para o cultivo da racionalidade. O reconhecimento desta dependência mútua sugere que o mais apropriado para o campo da epistemologia da educação é uma abordagem ecumênica dos fins epistêmicos da educação, que reconhece as contribuições advindas tanto de epistemólogos que se dedicam à indagação acerca da natureza do conhecimento (Luz e Silva 2001) e de outros bens epistêmicos como à indagação acerca da natureza do pensamento crítico e da virtude intelectual, sem perder de vista o ideal da racionalidade que elas ajudam a sustentar.

Esta abordagem ecumênica dos fins epistêmicos da educação depende, é claro, da verdade do antecedente da condicional apresentada acima. Isto é, ela é uma abordagem apropriada caso, de fato, a racionalidade seja o fim fundamental da educação, proposição

⁹¹ Este ponto ficará mais claro no Capítulo 5 ao abordar um estudo de Dan Kahan e colaboradores que revela como pessoas com alta proficiência em raciocínio quantitativo usam suas habilidades de raciocínio a fim de acomodar novas informações às suas crenças ideológicas. Trata-se de uma falha de racionalidade.

da qual Siegel é um dos principais defensores contemporâneos. Assim, se o estatuto da virtude intelectual enquanto ideal regulador da educação depende de a racionalidade ser o ideal educacional por excelência, então convém apresentar alguns dos argumentos em defesa da racionalidade na educação, fazendo observar também que há ao menos duas linhas de defesa filosófica a partir das quais pode-se justificar o ideal da racionalidade no empreendimento educacional.

4.3.3.1 Uma defesa da racionalidade: entre Kant e Aristóteles (e Dewey)

Siegel endossa a racionalidade a partir de argumentos de inspiração kantiana. Um dos seus argumentos mais importantes na defesa da racionalidade é o de que educar a racionalidade dos estudantes significa *respeitá-los como pessoas* (cf. Siegel, 1988, pp. 55-57). Parte do argumento de Siegel a esse respeito poderia ser reconstruído da seguinte maneira:

P1. Se nós devemos conduzir nossas relações interpessoais moralmente, então nós devemos reconhecer e honrar o fato de que nós estamos lidando com outras pessoas que, enquanto tais, merecem respeito (o que inclui reconhecer as outras pessoas como de igual valor moral, e tratar outras pessoas de modo que seu valor moral seja respeitado).

P2. Se nós devemos reconhecer e honrar o fato de que nós estamos lidando com outras pessoas que, enquanto tais, merecem respeito, então nós devemos reconhecer as necessidades, os desejos e os interesses legítimos de outras pessoas como sendo dignas de igual consideração que as nossas próprias necessidades, nossos desejos e nossos interesses legítimos.

Logo,

C1. Se nós devemos conduzir nossas relações interpessoais moralmente, então nós devemos reconhecer as necessidades, os desejos e os interesses legítimos de outras pessoas como sendo dignas de igual consideração que as nossas próprias necessidades, nossos desejos e nossos interesses legítimos (silogismo hipotético, **P1, P2**).

P3. Nós devemos conduzir nossas relações interpessoais moralmente.

Logo,

C2. Nós devemos reconhecer as necessidades, os desejos e os interesses legítimos de outras pessoas como sendo dignas de igual consideração que as nossas próprias necessidades, nossos desejos e nossos interesses legítimos (*modus ponens*, **C1, P3**).

No caso específico dos estudantes, Siegel argumenta que devemos tratar os estudantes de uma maneira que honre a demanda dos estudantes por razões e explicações, lide com estudantes honestamente, e reconheça a necessidade de confrontar o juízo independente dos estudantes (cf. Siegel, 1988, p. 56). Isto, como ele bem observa, significa reconhecer e honrar o direito dos estudantes a questionar, desafiar e demandar razões e justificações para o que quer que esteja sendo ensinado (1988: 56). Em outras palavras, significa reconhecer e honrar a licença que os estudantes têm de participar ativamente do jogo de dar e receber razões, própria a uma comunidade de entes racionais.

Outro argumento de Siegel é o de que, dado que a educação tem em vista preparar os estudantes para a vida adulta, isto demanda formar os estudantes de tal modo que, uma vez tendo alcançado a maioridade, eles tenham as competências necessárias para controlar suas próprias vidas; i.e., as competências necessárias para, em alguma medida, controlar seus próprios destinos e criar seus próprios futuros (1988: 57). Nas palavras dele,

Conduzir a estudante ao ponto em que ela pode controlar de maneira competente sua própria vida e contribuir de maneira responsável à vida social é trazer a estudante à comunidade adulta, [e] reconhecer a estudante como uma colega membro de uma comunidade de iguais. (SIEGEL, 1988, p. 57; tradução minha)

De acordo com Siegel, isto demanda a educação da racionalidade, na medida em que o cultivo da razão concede à estudante o poder de examinar razões e julgar a persuasão das mesmas de uma maneira independente (1988: 58). Nota-se facilmente que o argumento de Siegel ecoa a definição que Kant oferece para o Esclarecimento; i.e., a *saída da menoridade*. Mas, além disso, há certa semelhança entre o argumento que Siegel articula e aquilo que Dewey observa, em *Democracy and Education* (2001), a respeito da necessidade da educação na humanidade. Dewey escreve:

Os fatos primários inevitáveis do nascimento e da morte de cada um dos membros constituintes em um grupo social determinam a necessidade da educação. Por um lado, há o contraste entre a imaturidade dos membros recém-nascidos do grupo—seus únicos representantes futuros—e a maturidade dos membros adultos que possuem o conhecimento e os costumes do grupo. Por outro lado, há a necessidade de que esses membros imaturos não sejam apenas fisicamente preservados em quantidade adequada, mas que eles sejam iniciados nos interesses, propósitos, informações, habilidades e práticas dos membros maduros: do contrário, o grupo cessará sua vida característica. (...) Com o crescimento da civilização, a lacuna entre as capacidades originais dos imaturos e os padrões e costumes dos mais velhos aumenta. O mero desenvolvimento físico, o mero domínio das necessidades

de subsistência básicas não satisfará a ponto de reproduzir a vida do grupo. (...) Os seres que nascem não apenas desconhecem, como também são muito indiferentes aos propósitos e hábitos que tem o grupo social para que deles se conscientizem e por eles se interessem ativamente. A educação, e somente a educação, preenche a lacuna. (DEWEY, 2001, pp. 6-7; tradução minha)

Observe-se que na narrativa acima, conforme a civilização avança, torna-se necessário superar o desenvolvimento natural que temos em condições de necessidade, a fim de reproduzir na vida característica do grupo aqueles interesses, propósitos, práticas etc. que sustentam o avanço civilizatório. De fato, tais avanços não se perpetuam se, como bem observa Dewey na sequência, a comunicação de ideais, esperanças, expectativas, critérios etc. estiver ausente na vida social. Nas palavras dele,

A sociedade existe por meio de um processo de transmissão quase como a vida biológica. Essa transmissão ocorre por meio de comunicação de hábitos de ação, pensamento e sentimento, dos mais velhos para os mais novos. Sem essa comunicação de ideais, esperanças, expectativas, critérios, opiniões, dos membros da sociedade que estão deixando a vida do grupo àqueles que estão se introduzindo nela, a vida social não tem como sobreviver. (DEWEY, 2001, p. 7; tradução minha)

A educação é, neste sentido, a atividade humana que possibilita a continuidade de um projeto de civilização, bem como suas modificações. E uma vez que um projeto de civilização qualquer só é eticamente decente se reconhecer e honrar a licença de todas as pessoas de buscar seus interesses legítimos e a racionalidade é o poder de que essas pessoas desfrutam para orientar suas vidas em direção aos seus projetos de vida e aos bens que elas celebram e têm razão de celebrar, cabe à educação a decência de promover o cultivo *excelente* da razão e um certo grau apropriado de confiança na razão humana para que as pessoas possam, por sua própria conta e risco, participar da humanidade que elas compartilham à sua própria maneira. A educação é, nestes termos, um convite à maturação intelectual por meio da iniciação das pessoas no espaço das razões.

Estas observações nos conduzem ao terceiro argumento de Siegel, a saber, de que a educação equivale à iniciação do estudante em tradições humanas centrais (ciência, literatura, história, artes, matemática etc.) que constituem tradições de racionalidade (1988: 59). Como ele exemplifica,

[U]m estudante de ciência deve aprender, além de outras coisas, o que conta como uma boa razão em favor ou contra alguma hipótese, teoria ou procedimento; quanto peso a razão possui; e como ela se compara com outras razões relevantes. A educação científica equivale a iniciar o estudante na tradição científica, a qual, em parte, consiste em apreciar aqueles critérios da tradição que governam a avaliação de razões. (SIEGEL, 1988, p. 59; tradução minha)

Siegel destaca, ainda, que a avaliação de razões não é estática, mas que critérios de racionalidade evoluem e devem ser vistos como parte de uma tradição em constante evolução (1988: 59). Neste ponto, Siegel recorre a Scheffler para expressar sua visão:

A racionalidade na investigação natural está incorporada na tradição relativamente recente da ciência, que define e redefine ... princípios por meio das quais as evidências devem ser interpretadas e combinadas com a teoria. O juízo racional no domínio da ciência é, por consequência, o juízo de acordo com tais princípios, tal como cristalizados no momento em questão. Ensinar a racionalidade em ciência é interiorizar tais princípios no estudante, e, além disso, introduzi-lo à *tradição* viva e em evolução da ciência natural. ... Considerações semelhantes podem ser feitas também com respeito a outras áreas, e.g., direito, filosofia, e a política da sociedade democrática. O ponto fundamental é que a racionalidade não pode ser tomada simplesmente como uma ideia abstrata e geral. Ela está incorporada em *múltiplas tradições em evolução*, nas quais a condição básica mantém que as questões são resolvidas por referência a razões, elas próprias definidas por *princípios* que pretendem ser imparciais e universais. (SCHEFFLER, 1973, p. 79 apud SIEGEL, 1988, p. 59; tradução minha, ênfases no original)

Novamente, convém observar que essa iniciação em tradições de racionalidade demanda uma educação que provê aos estudantes o mínimo de conhecimento e entendimento necessários para essa iniciação, bem como habilidades para avaliar a força das razões e os traços de caráter intelectual que auxiliam os agentes a participarem e apreciarem essas tradições. Sendo a educação um convite à maturação intelectual por meio da iniciação das pessoas no espaço das razões, uma pessoa educada é, fundamentalmente, alguém que quer e é capaz de participar de maneira efetiva e responsável do espaço lógico das razões; i.e., alguém que quer e é capaz de solicitar razões quando necessário; oferecer boas razões para sustentar suas próprias declarações; apreciar razões oferecidas por outrem para declarações contrárias às suas; antecipar objeções às suas próprias declarações etc.

Convém observar, desde já, que a expressão de Sellars não possui aqui um sentido idealizado. Como observa Scheffler na citação acima, a racionalidade não pode ser tomada simplesmente como uma ideia abstrata e geral. O espaço lógico das razões está presente, por exemplo, no debate público. A questão é saber se somos exitosos ou se fracassamos em participar de maneira efetiva e responsável do debate público.

Estas observações nos conduzem ao quarto e último argumento de Siegel para defender a racionalidade como o ideal educacional por excelência. Trata-se do argumento dos requerimentos da vida democrática. Como ele observa, “[é] um truísmo [dizer] que o funcionamento apropriado da democracia requer uma cidadania educada” (Siegel, 1988, p. 60). Como ele reconhece na sequência, e como venho destacando aqui com a abordagem ecumênica dos fins epistêmicos da educação, os requerimentos de uma cidadania educada

não são unidimensionais, mas requerem um conjunto de bens epistêmicos, competências e traços de caráter que a educação deve prover. Nas palavras de Siegel,

[A cidadã democrática] precisa estar *bem-informada* com respeito a todos os tipos de questões de fato; *entender* completamente a natureza das instituições democráticas e *abraçar* por completo suas responsabilidades; tratar seus colegas democratas como parceiros iguais na vida política etc. Ela também precisa *ser capaz de* examinar questões de política pública: julgar inteligentemente os muitos problemas enfrentados por sua sociedade; desafiar e buscar razões para propostas de mudanças (e continuações) de políticas; avaliar tais razões de maneira justa e imparcial, e colocar de lado o autointeresse quando é apropriado fazê-lo; e por aí vai. (SIEGEL, 1988, p. 60; tradução minha, ênfases minhas)

Destaque-se, aqui, como o conhecimento, o entendimento, as habilidades de pensamento crítico e as disposições para fazer uso destas e buscar aquelas são cruciais na formação plena de um cidadão de uma democracia. Fica, assim, muito claro que as virtudes de caráter intelectual desempenham um papel na vida democrática que não pode ser negligenciado pela educação sob pena de colocarmos a própria democracia em risco.

Os argumentos de Siegel possuem todos, em alguma medida, inspiração kantiana. No entanto, cabe observar que é possível justificar a racionalidade como o ideal educacional por excelência recorrendo, por exemplo, a argumentos de inspiração aristotélica. Pode-se, por exemplo, argumentar que, uma vez que toda ação humana (incluindo a educação) tem em vista o bem viver, e uma vez que uma pessoa vive uma boa vida somente se ela vive uma vida engajada com atividades que expressem de maneira excelente a sua racionalidade, então a educação deve ter em vista formar pessoas capazes de se engajar com atividades que expressem de maneira excelente a sua racionalidade. Neste caso, a base do argumento é a concepção aristotélica de felicidade. Esta concepção, no entanto, embora me pareça, em última análise, correta, ancora-se em um argumento que, tal como articulado pelo próprio Aristóteles, é bastante disputável. Trata-se do famoso Argumento da Função que, dentre suas premissas, assume que a espécie humana possui uma função, com base na qual se pode avaliar se uma pessoa viveu ou não viveu bem a sua vida. Em função de as premissas teleológicas de Aristóteles serem *razoavelmente* questionadas do nosso ponto de vista contemporâneo (que está baseado em conhecimento sólido acumulado ao longo do tempo, tal como a teoria da evolução), os argumentos de inspiração kantiana parecem mais convincentes. No entanto, não posso deixar de sugerir, aqui, uma nova roupagem ao Argumento da Função que talvez tenha o potencial de revitalizar o argumento aristotélico.

Retomemos a narrativa deweyana em *Democracy and Education*. Dewey pondera (2001: 6-7), ao sustentar a necessidade humana da educação, que para sustentar a vida característica de um grupo social de geração a geração, é necessário estabelecer um meio por meio do qual os membros mais maduros desse grupo transmitam continuamente as informações, os interesses, os propósitos, as habilidades e as práticas por eles *cultivadas* aos membros mais imaturos do grupo. Em outras palavras, é necessário estabelecer um meio de enculturação contínua. Tal meio de enculturação contínua, em nossas sociedades, se dá na forma de uma instituição de ensino. Nela, os educandos adquirem e mantêm hábitos cognitivos, comportamentais e afetivos tendo por referência os ideais, esperanças, expectativas, critérios e opiniões comunicados a eles por meio de outros membros da sociedade mais experientes que eles.

Os ideais, expectativas, propósitos, interesses etc. que dão sustentação a esse modo de vida característico das sociedades humanas devem poder ser submetidos ao escrutínio independente dos indivíduos membros do grupo a fim de que eles próprios possam endossá-las ou rejeitá-las, de modo a, ou dar uma continuidade a, ou interromper, o modo de vida até então característico da sociedade em questão.

Com efeito, diferentemente de como pensamos a espécie humana quando o que temos em vista é um tipo natural—i.e., quando o que temos em mente é o ser humano enquanto uma espécie biológica—, é apropriado refletir sobre a *função* da espécie humana quando o que temos em mente é a humanidade no contexto da *vida civilizada*, não só porque nesse contexto os seres humanos cumprem diferentes funções distribuídas pela divisão social do trabalho, mas, e conectado a isto, porque a vida civilizada incorpora e é sustentada na base de propósitos, ideais, expectativas, interesses e outros referenciais cultivados que movem a vida humana. Estes últimos, por sua vez, devem poder ser objetos de endosso ou rejeição por todos, pois, do contrário, a vida em sociedade falharia em responder às aspirações humanas, haja visto que a vida em sociedade importa na medida em que ela oportuniza às pessoas a superação de uma vida calcada na busca da mera sobrevivência para uma vida calcada na busca da *boa* vida. Perder isto de vista é perder de vista o padrão de avaliação com base no qual podemos falar em progresso humano.

4.4 Sumário

A primeira seção deste capítulo buscou fundamentar o estatuto da virtude intelectual enquanto ideal regulador da educação através de documentos oficiais da educação

brasileira. Argumentou-se que uma educação com enfoque nas virtudes intelectuais é capaz de promover tanto o desenvolvimento pleno do educando como seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho. Ademais, argumentou-se que algumas competências prescritas pela BNCC são promovidas se o enfoque residir nas virtudes intelectuais.

A segunda seção deste capítulo buscou apurar objeções quanto à viabilidade do projeto de uma educação com enfoque nas virtudes intelectuais. As objeções eram, respectivamente, as de que uma educação com enfoque nas virtudes intelectuais é inviável porque (1) as virtudes de caráter intelectual são ou raras, ou inexistentes; (2) as virtudes não são ensináveis; (3) dadas certas demandas educacionais, deve-se privilegiar o ensino de conteúdos e habilidades acadêmicas; e (4) dadas certas variáveis ubíquas na vida dos estudantes e que não são controláveis, é mais provável que as pessoas cultivem vícios intelectuais do que virtudes intelectuais.

A terceira seção deste capítulo buscou compreender como a abordagem da virtude intelectual e a abordagem do pensamento crítico em epistemologia da educação se complementam, argumentando, ainda, que a aquisição e manutenção de conhecimento, entendimento, habilidades de pensamento crítico e virtudes de caráter intelectual são cruciais para que os educandos cultivem a racionalidade. Ademais, argumentos em defesa da racionalidade como o ideal educacional por excelência foram apresentados, recorrendo-se às ideias de Kant, Aristóteles e Dewey.

CAPÍTULO 5 – VIRTUDES INTELLECTUAIS, ENSINO E APRENDIZADO

O Capítulo 4 buscou estabelecer a virtude intelectual enquanto um ideal regulador da educação. Isto significa que a noção de virtude intelectual provê ao campo da educação um padrão de avaliação com base no qual deve-se avaliar a *razoabilidade* e a *desejabilidade* de currículos, métodos didáticos, testes de aprendizagem etc. Neste sentido, se a virtude intelectual é um ideal regulador da educação, então a escolha entre currículos alternativos, métodos didáticos, testes para aferir aprendizagem etc., deve ser feita observando-se quais alternativas contribuem mais ao propósito de cultivar as virtudes de caráter intelectual. Diversos argumentos foram apresentados para defender a tese de que as virtudes de caráter intelectual devem ser o foco primário da educação. Argumentou-se também em favor de uma abordagem ecumênica dos fins epistêmicos da educação em virtude da interdependência que há entre conhecimento, entendimento, habilidades de pensamento crítico e virtudes de caráter intelectual na sustentação da racionalidade. Também foram considerados argumentos contrários ao projeto de uma educação com enfoque nas virtudes intelectuais. Os argumentos apresentados focavam na *viabilidade* do ensino de virtudes intelectuais. Ao esmiuçá-los, observou-se a necessidade de debater assuntos como métodos didáticos eficazes no ensino de virtudes intelectuais e indicadores que permitam aferir o progresso no aprendizado de virtudes intelectuais. O presente capítulo pretende abordar estes e outros problemas que a abordagem da virtude intelectual em epistemologia da educação enfrenta.

A primeira seção enuncia o que chamo de problema da multiplicidade, de acordo com o qual a existência de pelo menos dezenas de virtudes intelectuais impõe o seguinte problema no ensino das mesmas: como decidir de maneira não-arbitrária quais virtudes intelectuais devem ser cultivadas no ambiente escolar ou acadêmico? Este problema é particularmente importante porque, por um lado, se a resposta for “todas”, então o problema é que provavelmente o ensino de virtudes intelectuais terá pouca eficácia porque estará sujeito a uma meta muito genérica, sem um enfoque especial em virtudes particulares bem delineadas; por outro, se a resposta for do tipo “esta, aquela, e aquela outra”, então é preciso fundamentar tal resposta de modo que ela não seja um mero capricho de alguém. Para tal, propõe-se alguns critérios com base nos quais tal tomada de decisão pode ser feita assentada em bases razoáveis.

A segunda seção se debruça sobre métodos didáticos usualmente propostos para o ensino de virtudes intelectuais. Há, em primeiro lugar, os métodos propostos por Ritchhart (2002) e seguidos por Baehr (2013b), os quais, seguindo Porter (2016: 222), podem ser resumidamente chamados de “abordagem padrão”. A abordagem padrão para formação de virtudes, dentre outras estratégias, destaca a importância da imitação de exemplares de virtudes, o qual, por sua vez, é tomada como a estratégia central pelo modelo que tem sido chamado de “exemplarismo”. Em segundo lugar, existem métodos didáticos derivativos dos princípios da teoria da aprendizagem social, nomeadamente, os princípios de condicionamento por contiguidade, condicionamento por reforço e aprendizado por observação (cf. Biaggio, 2015, pp. 119-137). Por fim, um terceiro método didático digno de consideração é o que pode ser chamado de método por indução de afetos, sugerido por Alice Isen e colaboradores (1987) e Heather Battaly (2014). O propósito desta seção é catalogar os métodos didáticos e debater suas limitações.

A terceira seção se debruça sobre o problema da aferição. Trata-se de um problema comum às propostas de educação com enfoque em traços de caráter. Este problema se relaciona com a indagação anterior na medida em que a questão colocada é, fundamentalmente, como saber se os métodos didáticos adotados na tentativa de fomentar virtudes de caráter intelectual estão ou não sendo eficazes. Trata-se de um problema de extrema importância porque se não tivermos indicadores confiáveis que permitam aferir a eficácia do aprendizado de virtudes intelectuais, então não teremos como saber com exatidão se nossos esforços (e recursos) estão valendo a pena, tampouco saberemos como podemos aumentar a eficiência no ensino de virtudes intelectuais.

5.1 Virtudes intelectuais e desenho curricular: o problema da multiplicidade

O problema da multiplicidade pode ser enunciado da seguinte maneira: dado que existem ao menos dezenas de virtudes intelectuais, como decisões a respeito de quais virtudes intelectuais fomentar nas instituições de ensino podem ser feitas de maneira não-arbitrária? Esta questão é importante na medida em que uma resposta a ela permite nortear o currículo de uma educação inspirada no ideal das virtudes intelectuais. Particularmente, uma resposta ao problema da multiplicidade depende do estabelecimento de critérios razoáveis, não-arbitrários, para a seleção de virtudes intelectuais relevantes nos ambientes escolar ou acadêmico.

Sugere-se aqui quatro critérios⁹². Os quatro critérios endossados na sequência são os seguintes: (1) relativo ao estágio de desenvolvimento cognitivo do educando; (2) relativo às deficiências pessoais do educando; (3) relativo às prioridades individuais do educando; e (4) relativo aos valores da instituição de ensino. Não tive, porém, qualquer pretensão de elencar uma lista exaustiva de critérios para responder ao problema da multiplicidade.

5.1.1 Critério relativo ao estágio de desenvolvimento cognitivo do educando

O primeiro critério aqui apresentado está relacionado ao estágio de desenvolvimento cognitivo do educando. De acordo com tal critério, numa educação focada em virtudes intelectuais, deve-se selecionar virtudes intelectuais que sejam compatíveis com o estágio de desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Este critério é particularmente razoável para a educação infantil e os primeiros anos da educação básica, uma vez que destaca a existência de virtudes intelectuais cujo cultivo é razoável esperar em determinados estágios do desenvolvimento cognitivo e outras cujo cultivo não é razoável esperar nos mesmos estágios de desenvolvimento cognitivo.

Assim, por exemplo, tendo em mente uma educação focada em virtudes intelectuais, parece razoável demandar na educação infantil e nos primeiros anos da educação básica uma educação focada em virtudes como curiosidade intelectual, maravilhamento intelectual, inquisitividade e criatividade, mas parece pouco razoável, talvez até mesmo um disparate, exigir nestes níveis uma educação focada em virtudes como autonomia intelectual, virtude testemunhal, integridade cognitiva ou sabedoria prática. Trata-se, com efeito, de um critério que respeita o educando em seu estágio de desenvolvimento.

5.1.2 Critério relativo às deficiências pessoais do educando

O segundo critério está relacionado às deficiências pessoais do educando. De acordo com tal critério, numa educação focada em virtudes intelectuais, deve-se selecionar virtudes intelectuais que auxiliem o educando a superar obstáculos e problemas que impedem o seu avanço por causa de alguma deficiência pessoal. Por exemplo, se um educando tem dificuldades relativas ao foco nos estudos, cabe selecionar virtudes intelectuais outrora classificadas como virtudes de foco (atenção, sensibilidade aos detalhes, perceptividade, cautela e minúcia intelectuais) e buscar educar o estudante nestas virtudes para que ele possa superar suas deficiências pessoais relativas ao foco.

⁹² Em Borba (2016: 62-65) foram sugeridos cinco critérios, alguns dos quais foram preservados aqui.

Este critério revela uma das relevâncias educacionais do sistema de classificação das virtudes intelectuais desenvolvido no Capítulo 1. Tal sistema de classificação apresenta oito classes subordinadas de virtudes intelectuais e uma classe superordenada. A esta última incluem-se as virtudes intelectuais básicas, nomeadamente, amor intelectual, responsabilidade epistêmica e sabedoria prática, as quais pertencem à classe das *virtudes de orientação continente*. As demais são as virtudes de (1) motivação; (2) foco; (3) confiança apropriada; (4) transparência; (5) correção judicativa; (6) desenvoltura; (7) organização; e (8) resistência. Tais classes apresentam certas demandas genéricas ou desafios típicos da vida intelectual, presentes na vida escolar ou acadêmica. Em outras palavras, essas classes revelam *situações problemáticas* com que todos nos defrontamos na vida intelectual.

O ponto para o qual é preciso chamar a atenção aqui é tal como se segue: se um educando exhibe deficiência em alguma destas situações problemáticas, sendo incapaz de resolver tais situações nas suas ações cotidianas, então ele precisa ser educado nas virtudes relativas a tais classes para que consiga superar sua deficiência. Uma vez que as virtudes intelectuais de cada classe naturalmente equipariam os educandos a superar os desafios próprios à classe a que pertencem, então uma educação focada em virtudes intelectuais deve levar em consideração as deficiências de um educando para poder diagnosticar quais são as virtudes intelectuais mais relevantes de serem cultivadas pelo educando em questão.

5.1.3 Critério relativo aos interesses individuais do educando

O terceiro critério está relacionado aos interesses individuais do educando. De acordo com tal critério, numa educação focada em virtudes intelectuais, deve-se selecionar virtudes intelectuais que auxiliem na satisfação dos interesses e na realização das prioridades dos educandos. Este critério é particularmente interessante no ensino superior e no ensino técnico. Por exemplo, se um estudante de um curso de Direito aspira se tornar um juiz, então deve-se selecionar virtudes de correção judicativa (i.e., justiça intelectual, equidade intelectual, mentalidade arejada, imparcialidade, objetividade, consistência e generosidade intelectual) para auxiliar na sua formação profissional, uma vez que tais virtudes equipariam o futuro juiz a exercer sua função de maneira excelente.

Este critério, assim como o anterior, destaca a relevância do sistema de classificação das virtudes intelectuais desenvolvido no Capítulo 1. Ademais, no Capítulo 4 foi declarado que talvez certos grupos de virtudes intelectuais são mais relevantes para certas profissões

do que outros. Em caso afirmativo, o presente critério respeitaria esse fato. Assim, alguns grupos de virtudes intelectuais podem ser mais relevantes para certos cursos técnicos, enquanto outros grupos de virtudes, para os cursos de Direito, e outros ainda para os cursos de Medicina, Jornalismo, e assim por diante.

5.1.4 Critério relativo aos valores da instituição de ensino

O quarto critério está relacionado aos valores da instituição de ensino do educando. De acordo com tal critério, numa educação focada em virtudes intelectuais, deve-se selecionar virtudes intelectuais considerando-se os compromissos metafísicos e axiológicos da instituição de ensino na qual o educando está inserido. Por exemplo, se o educando estuda numa instituição de ensino cristã, então é razoável que haja um foco maior em virtudes intelectuais como humildade intelectual, diligência intelectual e generosidade intelectual, centrais à visão de mundo cristã. Em outras palavras, certas virtudes intelectuais podem eventualmente ser mais (ou menos) enfatizadas, dependendo da cosmovisão de uma pessoa ou instituição. Como Roberts e Wood declaram (2007: *passim*), virtudes intelectuais estão sempre indexadas a certa concepção de natureza humana e da natureza do universo (2007: 82, 189), a compromissos metafísicos e visões de mundo (2007: 155, 318)⁹³.

Assim, por um lado, uma instituição de ensino cristã pode focar em virtudes intelectuais como humildade, diligência e generosidade intelectuais, por outro, uma instituição de ensino militar pode focar em, digamos, virtudes de organização e resistência. Este critério garante a autonomia das instituições de ensino numa educação focada em virtudes intelectuais, pois garante a elas o poder de decidir quais são as virtudes intelectuais prototípicas relativamente à sua visão de mundo.

5.2 Virtudes intelectuais e formação de virtudes: o problema dos métodos didáticos

O problema que ora cabe indagar é o seguinte: dado que haja consenso quanto a uma educação focada em virtudes intelectuais, como educar os educandos de tal modo a fomentar neles o cultivo destas virtudes? Em outras palavras, de que modo as instituições

⁹³ É importante observar, no entanto, que isto não favorece (ao menos não necessariamente) um relativismo a respeito do que conta e do que não conta como uma virtude intelectual. Sustento, aqui, que uma virtude intelectual é o que é independentemente de uma visão de mundo. O único constrangimento que uma visão de mundo pode impor à noção de virtude intelectual diz respeito à *ênfase*; i.e., diz respeito a quais virtudes são mais celebradas desde a perspectiva em questão. Uma questão que está fora do programa de estudo aqui empreendido, mas que merece aprofundamento, é se existem visões de mundo que, comparativamente, *impedem* a maturação intelectual das pessoas.

de ensino podem promover o cultivo de virtudes de caráter intelectual entre seus estudantes? Tal indagação demanda investigações empíricas a respeito de quais métodos didáticos são mais eficientes no propósito de fomentar e fortalecer nos educandos virtudes intelectuais caracterológicas. Afortunadamente, existem já propostas e estudos que apontam numa direção promissora. Cabe, assim, revisar os estudos que indicam respostas ao presente problema.

5.2.1 A abordagem padrão para a formação de virtudes de caráter

No que concerne à formação de virtudes, há consenso majoritário a respeito de como as pessoas adquirem e fortalecem essas virtudes em seu caráter. Trata-se daquilo que Steven Porter cunhou de “abordagem padrão para a formação de virtudes”. Nas palavras dele,

Em discussões a respeito da natureza da formação de virtudes, ao menos quatro dimensões para a inculcação de virtudes podem ser identificadas: (1) instrução direta sobre a natureza e relevância das virtudes; (2) exposição a exemplares das virtudes; (3) prática de comportamentos virtuosos e a habituação resultante de disposições virtuosas; e (4) planejamento de ambientes de enculturação de virtudes. Estas quatro dimensões não são mutuamente exclusivas e, na verdade, devem ser vistas como sobrepondo-se umas às outras. (PORTER, 2016, p. 222; tradução minha)

Em resumo, a abordagem padrão para a formação de virtudes envolve a ênfase em instrução direta, imitação, oportunização e ambientes de enculturação. Numa educação com enfoque em virtudes intelectuais, a instrução direta tem a função de *familiarizar* os estudantes com a *terminologia das virtudes*, tendo em vista fazer com que eles sejam capazes de mobilizar conceitos que lhes permitam compreender certa esfera de atividade humana (no presente caso, o domínio intelectual da vida humana) e como suas ações e hábitos intelectuais se enquadram em termos de virtudes intelectuais, bem como de fazer com que eles sejam capazes de *apreciar a importância* e o *valor* das virtudes de caráter intelectual em suas vidas.

Mas uma vez que a instrução direta não é suficiente para a aquisição e manutenção de virtudes, pois o ensino de virtudes intelectuais não é *ensino* no mesmo sentido de transmissão de conhecimentos, mas uma orientação *sistemática* dos alunos em práticas epistêmicas dentro do ambiente escolar ou acadêmico, digo, uma vez que a instrução direta é insuficiente, é preciso somar à instrução direta outros métodos didáticos, tais como a exposição dos educandos a exemplares de determinadas virtudes (por exemplo, a inquisitividade de Suzana Herculano-Houzel, a criatividade de Alma Deutscher e a coragem intelectual de Lynn Margulis e de Malala Yousafzai) e a oportunização em

ambientes escolares ou acadêmicos de praticar comportamentos virtuosos, conduzindo os educandos à formação de virtudes de caráter intelectual por meio de hábitos intelectuais.

Deste modo, cabe destacar que o ensino de virtudes intelectuais não deve ser entendido como algo ocasional ou esporádico, no qual o educador busca somente ocasionalmente inspirar nos educandos qualidades intelectualmente virtuosas, na esperança de que no futuro essas experiências esporádicas venham a surtir efeito no caráter intelectual dos educandos. Pelo fato de virtudes de caráter intelectual demandarem *hábitos*, os educandos só serão capazes de adquirir e fortalecer virtudes intelectuais se forem *systematicamente* expostos a um ensino com enfoque na prática virtuosa. Em poucas palavras, como já dito anteriormente, ensinar virtudes intelectuais é orientar os educandos num aprendizado que demanda engajamento ativo—um *aprender fazendo*.

Isto tudo nos conduz à quarta dimensão da abordagem padrão para a formação de virtudes, a saber, a *enculturação*. A enculturação de virtudes consiste na imersão dos educandos nos hábitos do meio social no qual estão inseridos, envolvendo instrução direta, exposição a exemplares, práticas de formação do caráter intelectual e quaisquer outras condições que deem *suporte* à formação de virtudes intelectuais (cf. Porter, 2016, p. 223).

A abordagem padrão da formação de virtudes remonta aos trabalhos de psicólogos da educação como Ritchhart (2002) e Tishman, Jay e Perkins (1993 apud Porter, 2016, p. 223). Na filosofia, tem sido endossada por Baehr (2013b) e Battaly (2006, 2016b), que propõem estratégias e medidas para efetivamente inculcar virtudes intelectuais nos educandos.

Em “Educating for Intellectual Virtues: From Theory to Practice” (2013b), Baehr propõe sete medidas para promover a formação de virtudes intelectuais nas escolas. A primeira medida que ele descreve, relacionada à dimensão da enculturação vista anteriormente, diz respeito a uma cultura institucional de suporte às virtudes. Ele descreve tal cultura da seguinte maneira:

Uma cultura escolar que promova o crescimento do caráter intelectual seria uma na qual o compromisso para com uma educação orientada às virtudes intelectuais é uma parte crítica da identidade da escola. Este compromisso figuraria proeminentemente em como a escola concebe a si mesma e como ela se apresenta ao mundo. Deste modo, uma educação voltada às virtudes intelectuais estaria entre as missões oficiais da escola, contratação e apoio de professores, desenvolvimento e avaliação de currículos, relações públicas e campanhas de angariação de fundos, os discursos padronizados dos principais administradores, os padrões de admissão, os esforços de recrutamento, os discursadores e outras vozes de fora convidadas para o campus, e assim por diante. (BAEHR, 2013b, pp. 256-257; tradução minha)

Neste sentido, a primeira estratégia indicada por Baehr diz respeito ao comprometimento que a escola possui para com uma educação focada em virtudes intelectuais.

Uma segunda medida descrita por ele diz respeito à instrução direta nos conceitos e terminologia relacionados às virtudes intelectuais—portanto, relacionada com a dimensão da instrução direta. De acordo com ele, um entendimento rico e informado acerca da natureza e do valor das virtudes intelectuais pode ajudar educadores e estudantes na tentativa de incorporar virtudes intelectuais em suas práticas epistêmicas. Uma das sugestões de Baehr é a de que os educadores poderiam começar o ano ou o semestre com uma série de breves considerações acerca das virtudes intelectuais (Baehr, 2013b, p. 257).

A terceira medida descrita por Baehr diz respeito à autorreflexão e à autoavaliação. De acordo com ele, tais estratégias

[P]odem ser usadas para desafiar os estudantes a aplicar seus conhecimentos acerca das virtudes intelectuais a como eles entendem o próprio caráter intelectual. Isso poderia envolver o uso de uma ferramenta de autoavaliação do caráter intelectual ou outros exercícios que convidem os estudantes a refletir de maneira honesta e concreta acerca de suas próprias forças e fraquezas de caráter intelectual. (BAEHR, 2013b, p. 257; tradução minha)

Entretanto, cabe aqui destacar uma possível limitação à eficácia desta terceira medida proposta por Baehr, dadas as suspeitas a respeito do valor atribuído à autorreflexão⁹⁴. Hilary Kornblith, em *On Reflection* (2007), revisa inúmeros estudos empíricos que levantam suspeitas a respeito do valor da reflexão em nossas vidas epistêmicas. De acordo com ele,

Em uma variedade extremamente ampla de casos, sujeitos formam crenças de maneiras que não são confiáveis. Eles são movidos por fatores dos quais eles são inconscientes, e a reflexão a respeito da fonte de suas crenças não pode torná-los cientes destes fatores. Quando eles param para refletir, no entanto, eles vêm a formar crenças confiantes a respeito de como eles vieram a formar suas crenças de primeira ordem. Estes juízos, os quais são inteiramente incorretos, retratam a eles como apropriadamente movidos por boas razões. Estes juízos a respeito da fonte de suas crenças de primeira ordem parecem ser diretos e não-mediados por inferência ou teorização. O que estes sujeitos estão fazendo, no entanto, é confabular. (KORNBLITH, 2007, p. 24; tradução minha)

Mais adiante, Kornblith retoma o ponto acima, acrescentando que

[A] reflexão acerca da maneira pela qual nossas crenças são formadas podem, em um amplo alcance de circunstâncias, levar a crenças inteiramente errôneas acerca da fonte de nossos estados de primeira ordem. As crenças formadas quando refletimos podem, assim, envolver confabulação; em tais casos, crenças de segunda ordem são largamente epifenomenais com

⁹⁴ Agradeço ao Giovanni Rolla por ter me alertado para a literatura a respeito deste assunto em um evento de epistemologia sobre o valor da reflexão.

respeito às crenças de primeira ordem, cujas origens são deturpadas por aquelas. (KORNBLITH, 2007, p. 139; tradução minha)

Neste sentido, deve-se ter cautela quanto a estratégias de ensino de virtudes intelectuais baseadas em autoavaliação e autorreflexão, como propõe Baehr, uma vez que tais estratégias estão sujeitas ao problema para o qual Kornblith chama a atenção.

É forçoso, no entanto, reconhecer que existe ao menos uma classe de virtudes que não são cultivadas senão pelo exercício de autoavaliação e autorreflexão. Tal é o caso das virtudes de transparência (honestidade intelectual, integridade cognitiva, autoescrutínio e autoconsciência). Levando isto em consideração, é preciso pontuar que as estratégias sugeridas por Baehr devem ser refinadas a ponto de eliciar nos estudantes as disposições para ser honesto para consigo mesmo, mesmo perante os outros, para examinar minuciosamente a si mesmo e as próprias crenças etc. O refinamento destas estratégias talvez requeira a mitigação da ansiedade social para que os estudantes não alimentem tanta expectativa quanto a própria reputação.

A quarta estratégia de Baehr envolve tornar explícitas as conexões entre o material do curso com as virtudes e os vícios intelectuais. De acordo com ele, estas conexões podem ser divididas em duas grandes categorias. A primeira inclui as conexões que emergem do conteúdo do material ele mesmo:

Suponha, por exemplo, que uma professora de história ou ciência está comprometida a enfatizar e ajudar seus estudantes a crescerem em três virtudes intelectuais particulares. Quando chega a hora de estudar certos eventos ou figuras em ciências ou outras áreas, ela poderia chamar a atenção para e convidar os estudantes a refletirem acerca das maneiras nas quais uma ou mais destas virtudes foram manifestas (ou não) nesses contextos. Similarmente, um professor de literatura poderia usar o conceito de caráter intelectual como uma ‘linha condutora’ por um curso inteiro. Ele e seus estudantes poderiam abordar cada narrativa com um olhar atento à presença e importância de traços de caráter intelectual ou por meio das lentes de um subconjunto pré-estabelecido de virtudes ou vícios intelectuais. (BAEHR, 2013b, pp. 257-258; tradução minha)

A segunda dessas categorias inclui as conexões que emergem das demandas associadas ao *domínio* do conteúdo, ao invés do conteúdo ele mesmo:

No meio de uma unidade especialmente desafiadora, por exemplo, uma professora poderia fazer uma pausa para lembrar seus estudantes do propósito pessoal ou caracterológico abrangente que o curso possui e de como o desafio presente está relacionado a esse propósito. Similarmente, ela poderia fazer uma pausa para especificar quais virtudes—se perseverança, mentalidade arejada, cautela intelectual, ou alguma outra—são especialmente relevantes para adquirir um entendimento profundo do material. (BAEHR, 2013b, p. 258; tradução minha)

A quinta dessas estratégias vincula-se ao fato de que, desde os gregos, filósofos e outros autores falam acerca do desenvolvimento do nosso caráter como envolvendo a

repetição de boas práticas. Neste caso, especificamente, boas práticas *epistêmicas*. De acordo com Baehr, a quinta estratégia envolve oferecer aos estudantes oportunidades frequentes para praticar as ações características das virtudes intelectuais. Isto poderia acontecer por meio de atividades ou modos de interação que requerem dos estudantes a adoção de pontos de vista diferentes dos deles, ou o uso da imaginação para estender ou aplicar seus conhecimentos, ou dar razões para suportar suas crenças, ou fazer perguntas profundas e bem-articuladas. Tais atividades, como nota Baehr, oferecem a oportunidade de praticar virtudes como a mentalidade arejada, a criatividade, a reflexividade, o rigor intelectual e a curiosidade intelectual. Mas além disso, Baehr afirma que

Requerimentos similares podem ser construídos em exames, artigos, e outras tarefas escritas. Por exemplo, um professor pode encorajar seus estudantes a se esforçarem para o fim ou propósito próprio às virtudes intelectuais, requerendo deles uma demonstração de um *entendimento* pessoal firme (em oposição a uma mera reformulação) do material. Ou ele poderia estipular que sempre que um estudante defende uma posição, o estudante deveria tentar identificar os melhores argumentos possíveis contra esta posição e depois respondê-los de uma maneira que seja intelectualmente caridosa e justa. (BAEHR, 2013b, p. 258; tradução minha, ênfase no original)

A sexta estratégia está intimamente relacionada com esta última. Trata-se de uma medida que envolve a integração dos conceitos e padrões relativos às virtudes em avaliações formais e informais. De acordo com Baehr,

Em um nível informal, uma prática importante envolve chamar a atenção para e apreciar ações intelectualmente virtuosas uma vez que elas ocorram. Particularmente onde os estudantes têm um entendimento de quais virtudes intelectuais são, e passam a apreciar o valor delas, tal parecer pode ter um efeito motivacional poderoso. Em um nível mais formal, se um exame, artigo ou outra tarefa escrita foi planejada para encorajar os estudantes a praticar certas virtudes intelectuais, isso deveria se refletir nos critérios ou rubricas usadas para avaliar estas tarefas. (BAEHR, 2013b, pp. 258-259; tradução minha)

Por fim, a última medida descrita por Baehr também se relaciona à motivação epistêmica. Ela consiste na exemplificação de virtudes intelectuais por parte dos educadores e outros líderes escolares. Segundo ele,

A experiência de ser ensinado por um exemplar de virtude intelectual pode ser um convite extremamente poderoso para a vida da mente. Testemunhar como uma tal pessoa reflete, se comunica e se sente acerca de seu objeto de estudo pode ter um profundo impacto nas crenças e atitudes fundamentais do estudante em direção ao pensamento e aprendizado. De fato, é plausível pensar que os outros esforços de um professor em fomentar o crescimento do caráter intelectual serão fortemente ampliados ou diminuídos na medida em que ele se faz modelo de virtudes intelectuais, ou falha em sê-lo, em sua própria atividade intelectual. (BAEHR, 2013b, p. 259; tradução minha)

Deste modo, Baehr argumenta que uma parte indispensável da tentativa de educar nossos estudantes para as virtudes intelectuais envolve exemplificar estas virtudes em nossos ensinamentos e outras interações com os estudantes⁹⁵.

Em “Responsibilist Virtues in Reliabilist Classrooms” (2016b), Battaly, seguindo a abordagem padrão para a formação de virtudes (instrução formal, exemplares e prática), propõe seis estratégias, a saber,

(1) Usar instrução formal para explicar virtudes [de carácter intelectual]; (2) usar exemplares para elucidar virtudes [de carácter intelectual] individuais; (3) oferecer oportunidades para praticar ações, emoções e motivações virtuosas identificadas; (4) usar exemplares para ajudar nossos estudantes a experimentar emoções virtuosas; (5) oferecer oportunidades para praticar ações virtuosas desempenhadas e ter emoções e motivações virtuosas; e (6) oferecer oportunidades para praticar percepções virtuosas. (BATTALY, 2016b, p. 174; tradução minha)

O aprofundamento de cada estratégia no ensaio escrito por Battaly é rico em exemplos. Importa notar como a abordagem padrão para a formação de virtudes se desenrola em diferentes estratégias ou medidas, dentro ou fora da sala de aula.

5.2.1.1 Exemplarismo e o caso da inquisitividade

Convém aqui considerar a doutrina do exemplarismo, que embora relacionada à abordagem padrão para a formação de virtudes, distingue-se por dar destaque central ao método da imitação de exemplares de virtudes, tomando os demais métodos endossados pela abordagem padrão como meramente auxiliares (Croce, 2019, p. 294). De acordo com Michel Croce (2019: 292), no modelo exemplarista de formação de virtudes de carácter, o cultivo de virtudes segue uma dinâmica peculiar envolvendo ao menos três estágios principais: admiração, reflexão consciente e emulação. Neste sentido, o exemplarismo propõe que a formação de virtudes de carácter segue (ou ao menos *deve* seguir) um processo no qual, primeiramente, uma emoção de *admiração* por outrem é eliciada, de tal modo que a pessoa que admira sente-se motivada a agir tal como a pessoa admirada; em segundo lugar, há o *endosso reflexivo* da racionalidade da emoção de admiração; por fim, com a emoção de admiração e o endosso reflexivo da mesma, o sujeito está em posição de *emular* a pessoa admirada de maneira justificada.

⁹⁵ Cabe notar que Baehr é um dos fundadores e membro do conselho da *Intellectual Virtues Academy*, uma escola pública nos Estados Unidos da América que tem como missão fomentar o crescimento significativo em virtudes de carácter intelectual num ambiente acadêmico suportador, desafiador e pensativo. Para mais informações, cf. <<http://www.ivalongbeach.org/>>. Último acesso em 30 de maio de 2020.

Lani Watson (2019), no entanto, argumenta que o exemplarismo é um método falho para formar nos estudantes a virtude da inquisitividade. De acordo com ela, as evidências acumuladas até aqui sugerem que, embora os professores exibam o comportamento inquisitivo inúmeras vezes em sala de aula, os estudantes raramente imitam este comportamento em sala de aula (2019: 305). Em outras palavras, embora os professores façam muitas perguntas—e, portanto, exponham os estudantes a exemplos característicos de atividade inquisitiva—, os estudantes sentem-se pouco inclinados a levantar questões em sala de aula.

Watson cita a revisão de literatura feita por Meredith Gall em 1970, de acordo com quem:

Stevens (1912) estimou que quatro quintos do período escolar é ocupado com recitações de questão-e-resposta. Stevens descobriu que uma amostra de professores de ensino médio levantava um número médio de 395 questões por dia. Altas frequências de questões levantadas por professores também foram descobertas em investigações recentes: 10 professores de ensino fundamental perguntaram uma média de 348 questões cada durante um dia na escola (Floyd, 1960); 12 professores de escola elementar perguntaram uma média de 180 questões cada em uma lição de ciência (Moyer, 1965); e 14 professores de quinto ano perguntaram uma média de 64 questões cada em uma lição de estudos sociais de 30 minutos (Schreiber, 1967). (GALL, 1970, p. 707; tradução minha)

Enquanto, por um lado, tais estudos com foco na quantidade de questões levantadas pelos professores revelam que professores habitualmente se envolvem com a atividade de levantar questões em sala de aula, por outro, estudos com foco na quantidade de questões levantadas pelos estudantes revelam uma baixa frequência com que estes se envolvem com a atividade de fazer perguntas em sala de aula. Watson menciona os estudos e a revisão de literatura feita pelo teórico educacional James Dillon. Como ela descreve,

Trabalho extensivo por parte do teórico educacional James Dillon ao longo dos anos de 1980 focou na análise de questionamento dos estudantes em sala de aula (1978, 1981, 1982, 1988). Dillon descreve seu próprio trabalho assim como revisa outros estudos, começando tão cedo quanto 1938 (Corey, 1940; Fahey, 1942; Houston, 1938; Johns, 1968; Susskind, 1969, 1979; Tizard, Hughes, Carmichael, & Pinkerton, 1983; Yamamoto, 1962). Os resultados destes estudos são tão conclusivos quanto aqueles estudos que focam no questionamento de professores. Eles revelam que estudantes perguntam pouquíssimas questões em sala de aula. Stephen Corey (1940) relata 114 questões de estudantes ao longo de uma semana de observação de seis turmas avançadas com 169 estudantes—menos de uma pergunta por aluno. Johns (1968) descobriu que as perguntas dos estudantes representavam apenas 2% das perguntas feitas durante observações de seis aulas de discussão no ensino médio. O estudo de Dillon (1988), envolvendo gravações de 27 aulas de discussão em seis escolas, relata uma média de duas questões por hora por parte de todos os estudantes em cada aula, comparado com 84 questões por hora de cada professor. Susskind (1969) descobriu aproximadamente a mesma média em um estudo de aulas de ensino fundamental e relatou resultados ainda piores em um estudo, 10 anos depois, envolvendo 32 aulas de estudos sociais. (...) A pesquisa empírica indica, esmagadoramente, que estudantes perguntam relativamente poucas questões em sala de aula. (WATSON, 2019, pp. 306-307; tradução minha)

Watson conclui que as descobertas empíricas indicam uma correlação negativa entre questionamento dos professores e questionamento dos estudantes (2019: 307).

No entanto, como a própria Watson observa, a baixa média de perguntas por parte de estudantes em sala de aula não é surpreendente devido a própria dinâmica de perguntas-respostas típica de perguntas em sala de aula (2019: 307). De acordo com ela, esta dinâmica explica por que mesmo que professores levantem muitas questões em sala de aula isto não se traduz em estudantes levantando muitas questões no mesmo cenário. Ela argumenta dizendo:

Quanto mais questões uma professora pergunta, tanto mais frequentemente ela põe seus estudantes em posição de responderem [*answerers*], ao invés de colocá-los em posição de questionadores, reduzindo as oportunidades para que os questionamentos dos estudantes ocorram. ... [O] questionamento de professores, ao invés de promover, *inibe* o questionamento dos estudantes em sala de aula. (WATSON, 2019, p. 307; tradução minha, ênfase no original)

Uma vez que isto revela uma tensão entre o modelo exemplarista de educação do caráter intelectual e a tentativa de fazer com que os estudantes cultivem a virtude da inquisitividade, Watson argumenta que uma educação voltada ao fomento da inquisitividade demanda que os professores levantem, eles próprios, menos questões em sala de aula. Seu argumento (2019: 311) pode ser reconstruído tal como se segue:

P1. Se os professores querem encorajar o bom questionamento em seus estudantes, então eles próprios devem levantar menos questões.

P2. Os professores (presumivelmente) querem encorajar o bom questionamento em seus estudantes.

Logo,

C1. Os professores devem levantar menos questões em sala de aula (*modus ponens*, **P1**, **P2**).

P1 está fundamentada nos inúmeros estudos revisados por Watson (2019: 305-307), os quais revelam, como já observado, que a alta incidência de perguntas feitas pelos professores em sala de aula não se traduz em alta incidência de perguntas feitas pelos alunos no mesmo cenário. **P2**, por sua vez, fundamenta-se na própria ideia para a qual o presente trabalho aponta, a saber, de que as virtudes intelectuais devem ser um foco primário da educação, de onde se segue **C1**.

Ocorre, porém, que **P1** do argumento acima pressupõe que as perguntas que os professores fazem em sala de aula estão envoltas por uma inevitável dinâmica de pergunta-resposta. Esta dinâmica, no entanto, talvez não seja *inevitável* como Watson sugere (cf. Watson, 2019, p. 312). A bem da verdade, tal dinâmica depende do tipo de questão levantada pelo professor e da expectativa embutida na questão que o professor levanta.

Questões em sala de aula envolvendo a dinâmica pergunta-resposta requerem, pela própria natureza dessa dinâmica, a satisfação de uma expectativa: a obtenção de uma resposta. Ocorre, no entanto, que é possível levantar questões para as quais não se tem a expectativa de obter uma resposta—ao menos não uma resposta imediata—por parte dos estudantes. Por exemplo, um professor poderia, ao longo da exposição de um conteúdo, levantar uma questão para a qual os estudiosos ainda não possuem uma resposta definitiva, ou para a qual é difícil ter uma resposta—de modo a frustrar a expectativa de uma resposta por parte dos estudantes, quebrando, assim, a dinâmica pergunta-resposta. Tome-se, como exemplo, o caso do comportamento canibal de certas espécies de aranhas entendidas à luz da seleção natural. Como informam Charbel Niño El-Hani e Diogo Meyer,

Em aranhas *Latrodectus hasselti*, cujo nome popular é *australian redback* (por causa do seu dorso vermelho), as fêmeas comumente devoram os machos durante a cópula. Mas, o que é mais surpreendente, os machos não são vítimas passivas. Durante a cópula, eles dão uma cambalhota e acabam posicionando-se diante do aparelho mastigatório da fêmea, apresentando o que chamaremos de *cumplicidade* com o ato de canibalismo, do qual eles mesmos são vítimas. Como podemos aplicar conceitos evolutivos e, em particular, os princípios da seleção natural, para compreender esses comportamentos?

O canibalismo sexual exibido pelas fêmeas e a cumplicidade dos machos dessa espécie de aranha representam charadas evolutivas. Por que as fêmeas matam indivíduos de sua própria espécie com os quais poderiam acasalar no futuro? Por que os machos não tentam proteger-se das fêmeas? Será que há alguma maneira de um macho se beneficiar de estar sendo devorado? (MEYER & EL-HANI, 2005, pp. 58-59; ênfase no original)

Uma vez que não se espera que os estudantes tenham uma resposta para estas questões—pois, como informado no excerto acima, o canibalismo sexual desta espécie de aranha representa uma “charada evolutiva”—, o levantamento destas questões em sala de aula quebra a dinâmica pergunta-resposta de que padecem boa parte das interações entre professores e alunos (cf. Miguel, Pérez & Pardo, 2012, p. 117). As questões levantadas no excerto acima têm um maior potencial de mostrar um professor inquisitivo perante os estudantes de tal modo a infundir nestes um ânimo inquisitivo, revelando o valor e a importância do bom questionamento.

Isto requer o engajamento do professor com o levantamento de perguntas em sala de aula que superem o padrão sistemático de intercâmbio que se dá em salas de aula, o qual

Miguel *et al.* (2012: 117) decompõem em três componentes: (1) o professor pergunta algo ao aluno ou sugere a necessidade de levar a cabo uma ação (componente “I”, de Indagação); (2) o aluno (eventualmente escolhido pelo próprio professor) responde ou leva a cabo essa ação (componente “R”, de Resposta); e, por fim, (3) o professor avalia o ocorrido (componente “A”, de Avaliação), resultando num padrão de intercâmbio IRA (na sigla inglesa, IRE). Como exemplo deste padrão de intercâmbio, Miguel *et al.* (2012: 118) oferecem o seguinte diálogo em sala de aula:

Professor: Então, o lobo é um animal herbívoro, onívoro ou carnívoro?

Alunos: Carnívoro.

Professor: Mas, aqui no texto diz...

Aluno: Que quando está com muita fome come erva.

Professor: Perfeito, que quando está com muita fome come erva, e portanto é também onívoro.

Professor: Onde vivem os lobos?

Aluno: No bosque.

Professor: No bosque, muito bem; mas eles constroem suas casas... Virgínia?

Aluna (Virgínia): Em rochas.

Professor: Chamam-se covis e são construídas em covas, em rochas.

Observe-se que, no intercâmbio relatado acima, a pessoa que cumpre a função de trazer à tona uma indagação é o professor, enquanto sobre os alunos recai a expectativa de que respondam às perguntas levantadas pelo professor (por vezes direcionadas a um aluno específico). O professor, então, avalia as respostas dos estudantes, muitas vezes corrigindo-as. Na análise mais detalhada de Miguel *et al.* (2012: 118),

[H]á dois segmentos ou ciclos diferentes. O primeiro se inicia com a pergunta (I) do professor [sobre os hábitos alimentares dos lobos]; depois, vemos que há duas intervenções do aluno e uma do professor, que são dedicadas a elaborar a resposta (R); e, finalmente, que o professor encerra o ciclo dando um feedback, no qual *reproduz* (“perfeito... come muita erva”) e *reformula* (“é onívoro”) a resposta do aluno. ...

Quanto ao segundo ciclo, ele se inicia mediante uma Indagação que requer uma única intervenção do professor. A isso se segue a busca de uma Resposta satisfatória que, como se pode observar ao longo [do intercâmbio], não se consegue de imediato, sendo necessária a intervenção de outro aluno [Virgínia]. O ciclo termina na última intervenção do professor, que, mais uma vez, *reformula* a resposta dos alunos. (MIGUEL *et al.*, 2012, pp. 118-119; ênfases no original)

Trata-se, com efeito, de um padrão de intercâmbio entre professor e alunos que, como Watson argumenta, encoraja nos estudantes a atividade de responder mais do que a atividade de questionar. É questionável, porém, se indagações deste tipo, tal como exemplificadas no diálogo sobre os hábitos dos lobos, são exemplos de bons

questionamentos, de modo que é também questionável se tais professores estão exibindo a virtude da inquisitividade em suas aulas. Com razão, é possível argumentar que, do ponto de vista de um método didático baseado em imitação, a inquisitividade demanda indagações de um tipo distinto do padrão sistemático de intercâmbio IRA, pressupondo uma quebra na dinâmica pergunta-resposta. Em outras palavras, demanda-se do professor que ele se engaje com questionamentos tais como exemplificados no excerto supracitado de Meyer e El-Hani (2005: 59).

Obviamente, não se trata, aqui, de argumentar contra o padrão de intercâmbio IRA *per se*, dado se tratar de um padrão de intercâmbio basilar, senão em todos os níveis de ensino, ao menos na vida escolar—pois que o professor necessita saber se seus pupilos estão de fato aprendendo o conteúdo, ajudando-os com *feedbacks*. Trata-se, no entanto, de compreender que uma educação com enfoque na virtude da inquisitividade, mediante estratégias didáticas baseadas em imitação de exemplares, demanda do educador questionamentos de uma natureza mais qualificada—questões que, ao invés de encorajarem um processo de pergunta-resposta, deixem os educandos com perguntas em aberto pululando suas mentes.

5.2.2 Os princípios da teoria da aprendizagem social

Ao se especular a respeito dos métodos didáticos apropriados a uma educação com enfoque nas virtudes intelectuais, é mister levar em consideração o que a literatura em psicologia empírica tem para informar. Uma das principais teorias em psicologia do desenvolvimento, a qual desfruta de amplo apoio empírico, é a teoria da aprendizagem social (cf. Biaggio, 2015, p. 119). De acordo com esta teoria, o desenvolvimento da personalidade se dá mediante princípios de aprendizagem. Os princípios de aprendizagem propostos pela teoria da aprendizagem social são três: (a) condicionamento por contiguidade; (b) condicionamento por reforço; e (c) imitação, ou aprendizado por observação.

5.2.2.1 Condicionamento por contiguidade e dessensibilização sistemática

O condicionamento por contiguidade é um tipo de condicionamento no qual há uma conexão fortalecida ou aprendida entre dois estímulos que ocorrem simultaneamente. O primeiro e mais famoso estudo a respeito desse tipo de condicionamento foi desenvolvido por Ivan Pavlov, no qual Pavlov somou à conexão *inata* entre o estímulo carne e a resposta de salivação por parte de um cão uma conexão *aprendida* pelo cão entre o estímulo carne

e o estímulo campainha—fortalecendo, assim, uma conexão entre dois *estímulos* simultâneos. Como Angela Biaggio descreve,

[D]iante do estímulo carne, o cachorro naturalmente dá a resposta de salivação. Dizemos então que no caso a carne é um estímulo incondicionado e que salivar é uma resposta incondicionada àquele estímulo, porque a carne naturalmente provoca salivação, não requerendo este processo qualquer aprendizagem ou condicionamento. Agora, se junto com a carne apresentarmos um estímulo neutro, isto é, que não provocaria normalmente a salivação, depois de várias apresentações sucessivas de carne junto com o estímulo neutro, por exemplo, o som de uma campainha, este passaria também a provocar salivação, mesmo quando apresentado sem carne. Dizemos então que o som da campainha se tornou um estímulo condicionado, que provoca então a resposta condicionada de salivação. (BIAGGIO, 2015, p. 121)

Biaggio (2015: 122) informa que os resultados mais efetivos nesse tipo de condicionamento são obtidos quando o estímulo condicionado é apresentado alguns segundos antes do estímulo incondicionado. Ademais, Biaggio explica que a eficácia do condicionamento por contiguidade também depende do estado em que o organismo se encontra. Por exemplo, se o estado em que o cão se encontra é de fome, então o estímulo condicionado descrito anteriormente será obtido mais rapidamente do que no caso de o cão se encontrar saciado. Por fim, Biaggio também nos informa que

Em ambiente natural, vemos que as crianças aprendem muitas reações por condicionamento de contiguidade, especialmente reações de medo, ansiedades, fobias. Por exemplo, se uma criança levou uma palmada por se comportar mal no jardim zoológico, defronte do viveiro de aves, poderá adquirir medo de aves. Se a criança é punida por não comer o espinafre, pode associar o estímulo aversivo (punição) com o espinafre e passar a detestá-lo ainda mais. (BIAGGIO, 2015, p. 122)

Ora, levando-se em consideração o que Biaggio afirma no excerto supracitado, uma criança poderia adquirir reações de medo ou ansiedade ao tentar expor suas perguntas ou opiniões em uma sala de aula em virtude de ter sido punida ou ridicularizada pelo mero fato de levantar questões (“Pare de encher o saco [com suas perguntas], Maria!”), ou mesmo ridicularizada por apresentar suas opiniões (“Ninguém perguntou tua opinião!”). O resultado disso é uma criança menos inquisitiva e intelectualmente corajosa, sem incentivos para exibir seus interesses intelectuais e menos confiante em si mesma. Com efeito, o resultado descrito é o que aparentemente sói acontecer com a maioria das crianças em algum momento da vida.

Por sorte, sabendo como o condicionamento por contiguidade atua, pode-se adotar técnicas que reduzam o nível de medo, ansiedade ou fobias das crianças, algo com potencial para auxiliá-las no cultivo de virtudes de caráter intelectual como coragem intelectual, inquisitividade, curiosidade intelectual, autonomia intelectual, dentre outras virtudes. Uma das técnicas descritas por Biaggio, derivativa do princípio de condicionamento por

contiguidade, é a dessensibilização sistemática, tipicamente adotada no tratamento de fobias. Segundo Biaggio, a técnica da dessensibilização sistemática consiste “em que a eliciação de uma resposta incompatível com a ansiedade (relaxamento, por exemplo) em presença de estímulos que causam ansiedade fará com que gradualmente esses estímulos deixem de provocar ansiedade.” (Biaggio, 2015, p. 135). Ela cita o estudo de Lazarus (1960 apud Biaggio, 2015, p. 135), o qual

[D]escreve o caso de uma menina de 9 anos que sofria de ansiedade de separação, terrores noturnos e sintomas psicossomáticos na ausência da mãe, não podendo mesmo ficar na escola. A menina recebeu sessões de relaxamento em que, quando inteiramente relaxada, deveria imaginar estar longe da mãe por períodos de tempo cada vez maiores. Depois de cinco sessões, durante um período de dez dias consecutivos, ao final dos quais a menina pôde voltar à escola, suas ansiedades foram eliminadas. Um *follow-up* 15 meses depois revelou que essa melhora fora mantida. (BIAGGIO, 2015, p. 135; ênfase no original)

O estudo descrito acima ilustra como a dessensibilização sistemática pode auxiliar educadores no ensino de virtudes intelectuais. Por exemplo, se um educando exibe alto nível de medo ou ansiedade para comunicar ideias em sala de aula, então existem obstáculos internos a este educando com grande potencial para impedir o cultivo de virtudes como coragem intelectual e autonomia intelectual—outras virtudes também poderiam, por consequência, ser impedidas em função desses mesmos obstáculos. Ora, se a dessensibilização sistemática é uma técnica que pode efetivamente eliminar medos, ansiedades e fobias, então ela é uma técnica útil para o fim de educar as pessoas para as virtudes de caráter intelectual na presença de obstáculos emocionais e situações de risco, ameaça ou constrangimento.

5.2.2.2 Condicionamento por reforço: extinção e terapia por reforçamento positivo

O condicionamento por reforço, ou operante, é um tipo de condicionamento no qual há uma conexão fortalecida ou aprendida entre um estímulo e uma resposta. Esse tipo de condicionamento é amplamente associado a B. F. Skinner devido a “caixa de Skinner”. Assim descreve Biaggio:

A caixa de Skinner é uma gaiola cúbica em que há uma barra e um dispensador de bolinhas de alimento. Ao ser colocado na gaiola, o organismo (geralmente um rato) emite uma série de comportamentos (operantes), que são espontâneos, isto é, não são resposta a nenhum estímulo identificável. Acabará, acidentalmente, pelo menos, pressionando-se [*sic*] a barra. Sendo esta resposta seguida pelo aparecimento de uma bolinha de alimento, a resposta de apertar a barra tende a ser repetida. (BIAGGIO, 2015, p. 123)

A diferença entre condicionamento por contiguidade, visto anteriormente, e condicionamento por reforço, como Biaggio destaca, é que enquanto no primeiro “uma ação que já é resposta a um estímulo pode ser trazida sob controle de outro estímulo, através

de associação ou contiguidade”, neste último “qualquer resposta aleatória, que não está ligada a nenhum estímulo específico, pode ser posta sob controle (...) de um estímulo reforçador” (Biaggio, 2015, p. 123).

Existem ao menos três técnicas derivativas do princípio de condicionamento por reforço, a saber, extinção, terapia por reforço positivo e estimulação aversiva. Esta última não será endossada no presente trabalho por duas razões. A primeira razão é que o que se quer aqui é evitar que os educandos vejam as comunidades escolar ou acadêmica de maneira aversiva, algo que poderia muito bem acontecer se se aplicassem nestes lugares técnicas de estimulação aversiva—o resultado, em outras palavras, é contraproducente. A segunda é que a técnica de estimulação aversiva é eticamente questionável, no mínimo. Deste modo, apenas as técnicas de extinção e reforço positivo são aqui endossadas.

A extinção consiste numa técnica de eliminação de comportamentos inadequados a partir da retirada de eventuais reforços positivos ao comportamento em questão. Biaggio menciona um caso relatado por Williams (1959 apud Biaggio, 2015, p. 133) de um menino de 21 meses de idade, o qual

[D]evido a uma doença prolongada havia adquirido hábitos de grande dependência, exigindo por meio de choro e birra que os pais ficassem no quarto até que adormecesse. Aplicando-se a técnica de extinção, os pais passaram a colocá-lo na cama tranquilamente após as rotinas de aprontar-se para dormir, fechando a porta do quarto e deixando-o lá, ignorando os choros e gritos. Em poucos dias o comportamento foi extinto. Reapareceu depois, devido à chegada de uma tia que reforçou positivamente o comportamento inadequado, tendo sido o menino submetido a outro período de extinção. Novamente em menos de duas semanas o comportamento inadequado foi extinto, não ressurgindo nem havendo outros problemas posteriores. (BIAGGIO, 2015, p. 133)

Note-se que, embora inicialmente desaprendido, o comportamento birrento da criança retornou quando reforços positivos voltaram. Como Biaggio explica, ressaltando sua distinção entre extinção e inibição, “quando se faz uma extinção (retirada de reforços positivos), o comportamento é realmente desaprendido e não retorna, a não ser em casos esporádicos de recuperação espontânea, recuperação essa também passageira” (Biaggio, 2015, p. 124). Na inibição, por sua vez, o comportamento desaparece apenas temporariamente, não sendo desaprendido, e reaparece assim que as condições aversivas são removidas.

A técnica da extinção pode ser útil no ensino de virtudes intelectuais caso existam condições que reforçam positivamente comportamentos intelectualmente viciosos que estejam impondo empecilhos na maturação do caráter intelectual dos educandos. Em tais

circunstâncias, a técnica de extinção tem potencial para auxiliar na superação destes obstáculos.

Uma segunda técnica derivativa do princípio de condicionamento por reforço é a terapia por reforçamento positivo. Esta técnica é particularmente importante porque, como Biaggio nota,

Frequentemente vemos que muitos comportamentos indesejáveis são mantidos porque recebem reforço positivo, enquanto que os comportamentos desejáveis alternativos, já baixos em frequência, passam desapercibidos. Por exemplo, numa sala de maternal, a professora tende a dar atenção a uma criança que chora, porém em geral ignora-a quando ela está brincando adequadamente. Ou zangamos com a criança que briga e agride, mas a ignoramos quando tem um comportamento de cooperação. (BIAGGIO, 2015, p. 133)

Isto revela que precisamos estar mais atentos aos comportamentos que merecem elogio e atenção, ao invés de investir nossa atenção em comportamentos indesejáveis, pois isto, ainda que não seja nossa intenção, pode reforçá-los. Biaggio prossegue:

Em uma série de trabalhos interessantíssimos, Harris, Wolf e Baer (1964) verificaram que uma professora de maternal realmente dispensava atenção a uma criança que chorava excessivamente na escola. Instruíram-na a ignorar a criança nos momentos de choro e a utilizar reforços positivos (elogios, atenção) nos momentos em que não estivesse chorando. Em poucos dias o comportamento de choro foi eliminado. Outra criança apresentava o comportamento bizarro de engatinhar quase todo o tempo na sala de maternal. A professora foi instruída a ignorar a criança quando engatinhasse, porém a dispensar carinho, afagos, etc., nos raros momentos em que se levantasse (como na hora de beber água no bebedouro ou pendurar o casaco no cabide). Gradualmente o comportamento de andar em pé aumentou e em poucos dias o engatinhar foi extinto.

Ricky e Mundy (1965) relatam o caso de um menino de 9 anos de idade com gagueira crônica. O tratamento consistiu em conceder pontos que podiam ser trocados por reforçadores e que eram dados em seguida à emissão de fala sem gaguejar. Todo o comportamento de gaguejar foi ignorado. Inicialmente, eram apresentados ao garoto pequenas unidades, tais como frases para repetir. O tamanho das frases foi aumentando até chegar a parágrafos inteiros que precisavam ser ditos sem nenhum gaguejo a fim de obter o reforço. (BIAGGIO, 2015, pp. 133-134)

Todos estes estudos mostram que a extinção e a terapia por reforçamento positivo têm grande potencial para auxiliar no ensino de virtudes intelectuais. Entretanto, vale a pena considerar duas objeções a respeito do papel do reforço positivo no ensino de virtudes de caráter intelectual.

A primeira objeção é basicamente a seguinte: o ensino de virtudes intelectuais não deve depender apenas de estratégias de reforçamento positivo porque isto pode acabar inculcando nos educandos motivações viciosas ao invés de virtuosas. Isto porque, se a motivação dos educandos para exibir comportamentos tipicamente virtuosos, tais como comportamentos intelectualmente arejados, autônomos, corajosos, inquisitivos etc., digo, se a motivação dos educandos para exibir tais comportamentos for tão somente o de receber

reforços positivos, sejam eles recompensas materiais ou sociais (na forma de atenção ou elogios), então ela não estará cultivando virtudes de caráter intelectual, uma vez que estas requerem uma motivação distintivamente intelectual. Numa tal situação, uma educação com enfoque em virtudes de caráter intelectual não estaria cumprindo seu ofício, pois virtudes de caráter intelectual devem estar enraizadas no amor intelectual e na responsabilidade epistêmica.

Já a segunda objeção diz respeito aos efeitos nocivos que o reforço positivo *potencialmente* tem no fortalecimento de um caráter que não é maduro o suficiente para ser sabiamente orientado—portanto, relacionado ao componente prudencial das virtudes intelectuais. Tome-se o exemplo de Louisa Musgrove, personagem de *Persuasão*, de Austen, quem alguns capítulos após ter sido elogiada pelo Capitão Wentworth pelo seu “caráter decidido e firme”, revela-se, na verdade, apenas uma pessoa imprudente ao tentar pular, uma segunda vez, dos degraus de uma escada íngreme para os braços do capitão, não se deixando persuadir pelo próprio Wentworth de que aquilo era uma má ideia. Como resultado, ela tem uma horrível queda ao chão, ficando desacordada e deixando a todos muito preocupados⁹⁶. Neste sentido, poderia ser arguido que a ideia de reforçar positivamente traços de caráter ainda imaturos é uma má ideia pela falta de uma sabedoria prática que acompanha e orienta tais traços de caráter.

A essas duas objeções cabe apenas destacar que o reforço positivo deve ser usado de maneira sábia e que o ensino de virtudes intelectuais não deve depender tão somente de técnicas de reforçamento positivo.

5.2.2.3 Aprendizagem por observação e imitação

Uma das grandes novidades apresentadas pela teoria da aprendizagem social é o princípio da imitação, também chamado de aprendizagem por observação. Isto porque, antes de ser compreendido como um princípio à parte, a imitação era entendida como um comportamento adquirido em virtude do condicionamento por reforço (cf. Biaggio, 2015, p. 131). Para Bandura, porém, “a imitação é um princípio de aprendizagem em si próprio” (Biaggio, 2015, p. 132), ou seja, a aprendizagem pode se dar em virtude da imitação sem a ocorrência de nenhum reforçamento. Mencionando os estudos de Bandura, Biaggio declara:

⁹⁶ Cf. Jane Austen, *Persuasion*, Chapter 12, pp. 87-88 (San Diego: Canterbury Classics, 2013).

Seus experimentos sobre a aquisição de comportamentos agressivos dão evidência bastante convincente para seu ponto de vista. A mera exposição a modelos agressivos, seja na vida real, seja em filmes, leva à aprendizagem de comportamentos agressivos que se manifestarão numa situação posterior, enquanto que em grupos de controle, expostos a modelos não agressivos, a manifestação de agressão foi significativamente menor num pós-teste (BIAGGIO, 2015, p. 132)

Com base nisto podemos, novamente, destacar o aprendizado mediante exposição a modelos, algo que está presente tanto na abordagem padrão para a formação de virtudes como no assim chamado ‘exemplarismo’, ambos vistos anteriormente. De fato, a utilização de modelos que exibam os comportamentos desejados tem apresentado eficácia em mudanças de comportamento. Biaggio menciona um estudo de Bandura, Grusec e Menlove (1967 apud Biaggio, 2015, p. 134) que demonstra um método de eliminação de fobias em crianças (medo de cachorros). Cito:

Em uma demonstração experimental, os sujeitos foram 24 meninos e 24 meninas de 3 a 5 anos de idade, que tinham forte medo de cachorros. A intensidade do medo dessas crianças foi avaliado antes do tratamento por meio de uma sequência graduada de tarefas em que as crianças tinham que se envolver em interações cada vez mais próximas com um cachorro (por exemplo, olhar para o cachorro dentro de um cercado, fazer festa no cachorro, caminhar com ele numa coleira e finalmente entrar no cercado com o cachorro). Cada criança que tinha medo foi colocada em uma situação experimental: O grupo 1, modelo com contexto positivo, participou em uma série de festinhas agradáveis. O grupo 2, modelo com contexto neutro, observou o mesmo modelo interagir com o cachorro, mas não houve festa. Os outros dois grupos foram grupos de controle: O grupo 3 compareceu a festas em que um cachorro foi trazido na sala, mas não observou os modelos que não tinham medo, e o grupo 4 participou de festas, mas não teve exposição a modelos nem ao cachorro. Depois do tratamento as crianças foram reavaliadas nas mesmas tarefas usadas no pré-teste. Os resultados indicaram que as crianças dos grupos 1 e 2 (que haviam observado os modelos) revelaram muito menos medo de cachorro do que as crianças nos dois grupos de controle. Houve também generalização com relação a um cachorro diferente. (BIAGGIO, 2015, pp. 134-135)

Com efeito, a imitação tem papel de destaque para informar estratégias e medidas que podem ser adotadas para promover a maturação do caráter intelectual em educandos.

5.2.3 O método por indução de afetos

Cabe agora considerar um método ou estratégia no ensino de virtudes intelectuais que, a bem da verdade, é um método limitado e auxiliar aos demais. Ou seja, se os estudantes, mesmo com todos os esforços, ainda apresentarem dificuldades em cultivar virtudes de caráter intelectual, então o método ora considerado pode eventualmente ajudar, na medida em que pode eliciar comportamentos intelectualmente virtuosos. Trata-se do que podemos cunhar como método por indução de afetos, o qual é derivativo dos estudos de psicologia social a respeito da relação entre cognição e afecção apresentados no Capítulo 3, no qual indagou-se a respeito das relações entre virtudes intelectuais e humores. De fato, Alice Isen e seus colaboradores (1987: 1128-1129), no estudo que verificou que estados de

humor de valência positiva eliciam a criatividade, propõem que os resultados do estudo podem ser aplicados ao campo da educação. Nas palavras deles,

[N]ossas descobertas têm aplicação potencial em diversos domínios. Suas implicações para o empreendimento educacional são claras: Professores (e os próprios estudantes) devem reconhecer a todos como potencialmente criativos, e um esforço deve ser feito para prover as condições que são conducentes à criatividade. Uma destas condições é um estado humoral contente. Embora nós tenhamos induzido este estado por meio de um pequeno presente de doces e um filme de comédia nestes experimentos, é provável que outras induções de bom humor possam também ser efetivas na facilitação da criatividade. Nós queremos sugerir, para o contexto educacional, que uma atmosfera de respeito interpessoal conducente à boa autoestima pode ser o tipo de condição que promoverá a criatividade. (ISEN *et al.*, 1987, pp. 1128-1129; tradução minha)

Como observado no excerto acima, Isen *et al.* (1987) sugerem que haja uma atmosfera de respeito interpessoal no contexto educacional para induzir estados de humor que facilitem a exibição de criatividade entre os educandos. Ocorre que, como visto no Capítulo 3, não apenas a criatividade, senão que muitas das virtudes de desenvoltura podem ser facilitadas por meio de indução de humores positivos. Aqui estão incluídas virtudes como inventividade, flexibilidade e agilidade intelectuais.

Se, por um lado, a indução de afetos *positivos* é apropriada para auxiliar no cultivo de *virtudes de desenvoltura*, por outro, a indução de afetos *negativos*, como já observado no estudo de Forgas e East (2008), é apropriada para auxiliar no cultivo de *virtudes de confiança apropriada*, tais como ceticismo, autonomia intelectual e virtude testemunhal.

O método por indução de afetos é endossado também pela filósofa Heather Battaly em “Acquiring Epistemic Virtue: Emotions, Situations, and Education” (2014). De acordo com ela,

Virtudes epistêmicas requerem disposições de ação apropriada. Nós podemos dar aos estudantes oportunidades para praticar estas ações, inicialmente, encorajando emoções e situações que são conducentes àquelas. Se as emoções não são cognitivas, então nós podemos usar múltiplas rotas causais para gerar emoções que darão suporte a tais ações. Uma vez que o conhecimento pode ser causa de uma emoção não-cognitiva, nós ainda podemos fazer uso de conhecimento e palestras para encorajar tais emoções. Mas também podemos experimentar com contágio e exposição. Podemos monitorar e desencorajar o contágio de emoções que tendem a nos inibir de praticar ações epistemicamente virtuosas. (BATTALY, 2014, pp. 194-195; tradução minha)

Deste modo, pode-se dizer que o método por indução de afetos envolve induzir afetos de certa valência que facilitem a manifestação das ações intelectuais que se deseja inculcar nos educandos. Assim, por exemplo, se os educadores querem que seus estudantes cultivem virtudes como ceticismo e autonomia intelectual, mas têm observado certa dificuldade por parte dos educandos no cultivo das mesmas em situações que as exigem, a

indução de afetos de valência negativa pode atuar como uma facilitadora para seus propósitos.

Cabe destacar que Battaly também observa que não só deve-se criar um ambiente com os afetos e situações que eliciam certos atos de virtude intelectual, como é preciso também, depois de os estudantes praticarem repetidamente atos de virtude intelectual, criar um ambiente com as emoções e as situações que inibem tais atos. Segundo ela,

[D]epois de termos munido os estudantes com múltiplas oportunidades para desempenhar ações epistemicamente virtuosas – depois de eles terem praticado tais ações repetidamente – também seria útil empregar atividades em salas de aula que introduzam emoções competidoras e situações que poderiam confundi-los. Estudantes precisarão praticar, e.g., desempenhando ações epistemicamente autônomas quando eles estão satisfeitos, ações intelectualmente arejadas quando eles estão entediados, e ações epistemicamente corajosas face ao desacordo unânime. (BATTALY, 2014, p. 196; tradução minha)

Battaly comenta (2014: 196) que estudos empíricos têm indicado que nós nos saímos melhor em situações que inibem atos de virtude intelectual quando nós sabemos que estas situações são aquelas que inibem atos de virtude intelectual. Assim, uma estratégia para ajudar estudantes a manifestarem virtudes intelectuais em situações inibidoras das mesmas é fazendo com que eles tomem consciência da influência que estas situações causam sobre suas ações epistêmicas.

5.3 Virtudes intelectuais e testes de aprendizagem: o problema da aferição

O problema a ser abordado nesta seção é um dos mais relevantes para a proposta de uma educação focada em virtudes intelectuais e está relacionado à questão dos métodos didáticos abordados na seção anterior. O problema pode ser assim posto: dada uma educação com enfoque nas virtudes de caráter intelectual e os métodos didáticos incorporados em ambientes escolares e acadêmicos buscando-se a formação destas virtudes nos educandos, como podemos saber se nossos métodos didáticos têm sido eficazes; isto é, como saber se os educandos têm de fato cultivado as virtudes intelectuais? Uma resposta a este problema depende de termos clareza quanto aos indicadores de virtudes de caráter intelectual e de como podemos aferi-los ou mensurá-los.

O problema da aferição do aprendizado de virtudes de caráter intelectual é também um problema geral para propostas de educação com enfoque em traços de caráter e qualquer esperança de oferecer uma solução satisfatória ao problema depende diretamente de contribuições da psicometria. Em “Problems of Assessment in Educating for Intellectual Virtue” (2016), Ben Kotzee oferece uma revisão de literatura capaz de lançar alguma luz

ao problema. Kotzee concebe três propostas em particular, a saber, (1) a adaptação de medidas de virtude moral para o domínio intelectual; (2) a avaliação do desenvolvimento epistêmico dos estudantes; e (3) a avaliação das habilidades de pensamento crítico dos estudantes (cf. Kotzee, 2016, p. 147). As duas primeiras propostas, porém, são bastante embrionárias, sendo a terceira proposta a mais desenvolvida até os dias de hoje.

5.3.1 *Medidas de virtude moral adaptadas às virtudes intelectuais*

Uma maneira bastante natural de começar a abordar o problema é tentando adaptar medidas de virtude moral para as virtudes de caráter intelectual. Ocorre, porém, que a literatura a respeito das medidas de virtudes morais está, para usar uma expressão de Kotzee (2016: 149), ainda em sua infância. Para tornar a situação ainda pior, os testes para medir virtudes morais costumam se basear em autorrelatórios, estando assim suscetíveis a sérios problemas de acurácia ou veridicalidade [*veridicality*] que podem surgir em função de vieses de resposta, como o viés de desejabilidade social (Kotzee, 2016, p. 148). Como exemplo, Kotzee (2016: 148) menciona a Escala 240-item VIA *Inventory of Strengths* (VIA-IS) como a medida mais usada no estudo empírico a respeito das virtudes, a qual está sujeita a problemas de veridicalidade.

Uma alternativa aventada por Kotzee envolve o *Experience Sampling Method* (ESM), o qual “requer que os participantes tomem nota de suas experiências pessoais no momento por um período de tempo amplo” (Kotzee, 2016, pp. 148-149). Como informa Kotzee, nesta metodologia, pede-se aos participantes para que carreguem qualquer instrumento que sinalize a eles o momento de anotar em um diário suas experiências pessoais. Adotando esta metodologia os pesquisadores são capazes de conduzir pequenos testes psicométricos por um longo período, ampliando o período dos autorrelatórios randomicamente de modo a superar muitos dos problemas associados aos métodos que adotam a coleta de dados por meio de autorrelatório (2016: 149).

5.3.2 *Avaliações de desenvolvimento epistêmico*

Uma maneira ainda mais natural de pensar a mensuração do aprendizado de virtudes intelectuais é criando medidas para avaliar o desenvolvimento cognitivo ou epistêmico das pessoas. Neste caso, nota Kotzee, os trabalhos pioneiros de William Perry oferecem uma primeira referência (2016: 149-150). Perry modelou seu trabalho sobre o desenvolvimento epistêmico de crianças e jovens a partir da teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg, que postula a existência dos estágios pré-convencional, convencional e pós-convencional.

Como informa Kotzee, “Perry pensou que o desenvolvimento epistêmico dos jovens progride por meio de estágios similares” (Kotzee, 2016, p. 150). Mais especificamente,

Perry postulou que estudantes de ensino médio chegavam na universidade com a visão de que o conhecimento é absoluto e que as autoridades são fontes infalíveis desse conhecimento (a visão que Perry chamou de “dualismo”). Eles então adquirem a visão de que existem múltiplas fontes de conhecimento que podem todas fazer reivindicações diferentes, mas igualmente válidas de conhecimento (o que Perry chamou de “multiplicidade”). Na sequência, eles passam a crer que o que conta como conhecimento é relativo a algum contexto (“relativismo”). Finalmente, eles chegam a uma forma sofisticada de relativismo na qual eles estão “seguros a respeito da verdade contextualizada de uma reivindicação de conhecimento” (“compromisso no relativismo”) (KOTZEE, 2016, p. 150; tradução minha)

Há, porém, inúmeros problemas na abordagem de Perry. Como Kotzee argumenta, a abordagem de Perry é, por um lado, filosoficamente confusa—e descrita sem suficiente precisão—; por outro, empiricamente questionável. Começemos pelas críticas filosóficas.

Em primeiro lugar, o esquema concebido por Perry para descrever o desenvolvimento epistêmico das pessoas favorece o relativismo em vez do realismo—esta última uma posição filosoficamente mais reputada. No entanto, como nota Kotzee (2016: 150), nenhum dos estágios que Perry esboça contém detalhes suficientes para formar uma posição epistêmica coerente. Como exemplo, Kotzee argumenta que a posição epistêmica mais desenvolvida (“compromisso no relativismo”) contém elementos que aludem tanto ao relativismo como a uma versão de falibilismo aceitáveis para qualquer realista. Assim, pode-se argumentar que a proposta de Perry é filosoficamente confusa. Em segundo lugar, para muitos epistemólogos, as posições relativistas e construtivistas são inferiores ao realismo, ao invés de mais sofisticadas. Por fim, Kotzee argumenta, contra Perry, que décadas de pesquisa em epistemologia do testemunho sugerem que nossa confiança em autoridades é, ao invés de primitiva, complexa, e aprender a julgar a autoridade ou a especialidade é parte do desenvolvimento epistêmico. Em poucas palavras, a proposta de Perry a respeito do desenvolvimento epistêmico das pessoas baseia-se numa epistemologia sem base sólida.

Também as críticas psicológicas à abordagem de Perry são fortes. Resumidamente: em primeiro lugar, não é claro se o desenvolvimento epistêmico, tal qual o aspecto cognitivo do desenvolvimento moral, segue estágios; em segundo lugar, o foco da abordagem de Perry são as crenças que crianças e jovens têm a respeito do conhecimento, mas isto não informa muito a respeito de seus hábitos intelectuais; por fim, relacionado ao segundo ponto, ainda que a abordagem de Perry capture mudanças padrões nas crenças de

crianças e jovens a respeito de como eles veem o conhecimento, ela não captura como esses jovens procedem em atividades de raciocínio e argumentação, relevantes para entender o desenvolvimento intelectual das pessoas (cf. Kotzee, 2016, p. 151).

Kotzee informa que, pensando em todas estas críticas, alguns pesquisadores propuseram repensar e expandir a abordagem de Perry para o estudo de (1) fins epistêmicos e valores epistêmicos; (2) a estrutura do conhecimento e outras realizações; (3) as fontes de justificação de conhecimento; (4) virtudes e vícios epistêmicos; e (5) processos confiáveis e não-confiáveis para adquirir fins epistêmicos (cf. Kotzee, 2016, p. 152).

5.3.3 Avaliações de habilidades e disposições de pensamento crítico

As ferramentas de avaliação de pensamento crítico são, de longe, o que de mais desenvolvido há nesta literatura. As habilidades de pensamento crítico incluem capacidades como reconhecer argumentos, analisá-los e encontrar e criticar entimemas (cf. Kotzee, 2016, p. 152). Tais capacidades são claramente cruciais na maturação das pessoas enquanto pensadoras—uma meta central da epistemologia regulativa e presente na obra *How We Think* (1991 [1910]), do filósofo e reformador educacional John Dewey.

Um sem-número de testes de pensamento crítico foram desenvolvidos, dentre os quais os mais conhecidos são o California Critical Thinking Test e o Cornell Critical Thinking Test. Tais testes, entretanto, limitam-se a avaliar as *habilidades* de pensamento crítico, sem levar em conta o aspecto apetitivo ou volitivo que há em pelo menos algumas disposições de pensamento. Este aspecto, no entanto, é de particular importância para a aferição das virtudes intelectuais, dado o perfil disposicional apetitivo, ou mesmo dual, de algumas delas. Isto é ainda de particular importância na medida em que, como bem nota Kotzee,

[O]s testes padrões de pensamento crítico (...) testam a performance ou habilidade de pensamento crítico em um contexto específico—a “situação solicitada” de sala de aula ou sala de exame (Ennis e Norris, 1990; Norris, 2003). A grande questão é se esta habilidade de pensamento crítico também será transferida para as vidas dos estudantes fora das salas de aula. Dito em outras palavras, embora estes testes possam revelar *habilidade* em pensamento crítico, eles não necessariamente revelam *propensão* para pensar criticamente. (KOTZEE, 2016, p. 153; tradução minha, ênfases minhas)

O ponto de Kotzee acima é fortalecido pela evidência de que a alta proficiência em raciocínio quantitativo (uma *habilidade* de pensamento crítico) não garante *propensão* para revisar as próprias crenças. Um estudo recente de Dan Kahan e colaboradores (2017) revelou que indivíduos mais proficientes em raciocínio quantitativo tendem a usar essa

capacidade de maneira seletiva a fim de conformar suas interpretações dos dados de certas pesquisas ao resultado mais consistente com suas próprias visões políticas. O estudo de Kahan *et al.* (2017) apresentava duas versões de um estudo fictício sobre tratamento de acne e duas versões de um estudo fictício sobre relação entre criminalidade e posse legal de armas. Os resultados revelam que pessoas com alta proficiência em raciocínio quantitativo fazem bom uso de suas capacidades para interpretar dados estatísticos de pesquisas que não estão relacionadas a uma visão política específica (no caso, o estudo sobre tratamento de acne), mas quando se trata de dados estatísticos de pesquisas relacionadas a visões políticas (como no caso do estudo sobre a relação entre criminalidade e posse legal de armas), os sujeitos mais proficientes em raciocínio quantitativo fazem uso de suas capacidades de modo a acomodar os resultados das pesquisas às suas visões políticas, ainda que os resultados contrariem essas ideologias. Kahan *et al.* propõem (2017: 74-75) que a hipótese que melhor explica esse fenômeno é a “tese da cognição protetora de identidade” [*identity-protective cognition thesis* (ICT)].

Neste sentido, o discurso sobre pensamento crítico, caso ‘pensamento crítico’ deva ser entendido como o cognato educacional de racionalidade (Siegel, 1988, *passim*), deve não apenas enfatizar a *habilidade* de avaliar razões, mas também as disposições, os hábitos da mente e os traços de caráter que Siegel aglomera sob o rótulo de ‘espírito crítico’ (cf. Siegel, 1988, p. 39). Uma vez que algumas virtudes intelectuais (e.g., inquisitividade e mentalidade arejada) não só *habilitam*, como também *motivam* seus possuidores a se engajar com suas atividades características; e, ademais, uma vez que algumas virtudes intelectuais (e.g., curiosidade intelectual), em essência, *motivam* seus possuidores a se engajar com suas atividades características, segue-se que os testes padrões para aferir pensamento crítico são limitados na tentativa de aferir o aprendizado de virtudes intelectuais. Como bem nota Kotzee, alguns teóricos do pensamento crítico reconhecem estas limitações, propondo uma abordagem que não é centrada apenas em habilidades, dentre os quais se incluem os estudos de Perkins e seus colaboradores, já revisados no presente trabalho⁹⁷.

Kotzee acaba por propor cinco categorias de indicadores para aferir a efetividade de uma educação com enfoque nas virtudes de caráter intelectual, sendo elas as seguintes: (1) indicadores globais de virtude intelectual (aferidas por meio de autorrelatórios com

⁹⁷ Para uma revisão detalhada de três diferentes concepções de pensamento crítico, cf. Siegel, 1988, Ch.1.

medidas apropriadas para eliminar problemas de veridicalidade, diários intelectuais, relatórios de outras pessoas e relatórios de professores); (2) indicadores de sensibilidade intelectual; (3) indicadores de habilidade de raciocínio; (4) indicadores de motivação intelectual; e (5) indicadores de reações emocionais (cf. Kotzee, 2016, pp. 158-159).

5.3.4 Indicadores de maturação intelectual

A aferição do aprendizado de qualquer virtude intelectual passa, por óbvio, pela aferição de cada um de seus componentes separadamente, sendo eles, de acordo com o que foi proposto no presente trabalho, os componentes disposicional, motivacional e prudencial. O presente trabalho se concentra em lançar alguma luz a respeito de como aferir, em particular, o componente *disposicional* das virtudes⁹⁸. Assim, retomemos no que consiste o componente disposicional das virtudes intelectuais.

Este trabalho caracterizou o componente disposicional da maneira que se segue:

1. Um traço de caráter intelectual T de um sujeito S é uma virtude intelectual V somente se T é (a) uma disposição que motiva ou habilita S a (b) se engajar com uma atividade cognitiva característica A , (c) cultivada por meio do exercício habitual de um conjunto de práticas epistêmicas situadas e que (d) otimiza o sucesso de S em alguma demanda genérica da vida intelectual.

Novamente, observe-se que o componente disposicional possui uma miscelânea de características, algumas das quais são intrínsecas, outras das quais são relacionais. O componente disposicional pode ser decomposto nos quatro aspectos já indicados: (a) o perfil disposicional de T ; (b) o padrão de comportamento cognitivo característico de T ; (c) a história causal de T ; e (d) o sucesso característico de T .

O presente trabalho propõe que um olhar atento às relações de (a) e (b) com, respectivamente, (c) e (d), são capazes de pavimentar um caminho para a aferição do componente disposicional. Em primeiro lugar, argumenta-se que o perfil disposicional de um traço de caráter intelectual T junto com o padrão de comportamento característico de T oferecem um referencial com base no qual se pode avaliar o crescimento de poder e portabilidade de T (ambos aspectos indicadores da história causal do componente

⁹⁸ Para lançar alguma luz a respeito da aferição dos componentes motivacional e prudencial, respectivamente, veja-se, por exemplo, os indicadores de motivação intelectual e os indicadores de sensibilidade intelectual propostos por Kotzee (2016: 158).

disposicional). Neste sentido, por exemplo, os aspectos (a) e (b) possuem uma função similar à noção de PIB potencial, com base na qual se avalia o PIB real de um país. Em segundo lugar, argumenta-se que, uma vez que os aspectos (a) e (b) determinam o aspecto (d), a partir do qual se pode prever como uma pessoa se sairá numa demanda genérica qualquer, então um eventual índice de maturação intelectual deve levar em conta indicadores relacionados às diferentes *classes* de virtudes intelectuais presentes na taxonomia desenvolvida no Capítulo 1.

Observou-se ao longo deste trabalho que as virtudes intelectuais vêm em graus. Este fato pode ser explicado por diferenças seja no poder de uma virtude intelectual, seja na sua portabilidade. Como já explicado, o poder de uma virtude intelectual é proporcional ao conjunto de práticas epistêmicas com base nas quais a virtude em questão é sustentada. Assim, por exemplo, uma pessoa que sustente a autonomia intelectual na prática do raciocínio, mas não a sustente na prática da interpretação possui, no conjunto de práticas epistêmicas que sustenta seu traço de caráter intelectualmente autônomo, a prática do raciocínio, mas não o da interpretação. Daí que se possa prever que tal pessoa tenderá a não manifestar a autonomia intelectual quando solicitado que interprete um texto, mas tenderá a manifestá-la quando solicitado a raciocinar.

Ademais, explicou-se que a portabilidade de uma virtude intelectual é proporcional ao conjunto de situações com base nas quais a virtude em questão é sustentada. Assim, por exemplo, uma pessoa que sustente a autonomia intelectual em situações cotidianas de sua atividade profissional, mas não a sustente em situações fora de seu ambiente de trabalho possui, no conjunto de situações que sustenta seu traço de caráter intelectualmente autônomo, as situações cotidianas em sua atividade profissional, mas não situações fora do seu ambiente de trabalho.

Com efeito, pode-se prever que nem sempre nossos traços de caráter são consistentes ao longo de diferentes circunstâncias, estando essa consistência relacionada ao conjunto de práticas epistêmicas situadas por trás da manutenção de um traço. Em suma, nossos traços de caráter intelectual não são necessariamente robustos no que concerne seu poder e portabilidade.

Neste sentido, indicadores de poder e indicadores de portabilidade são instrumentos cruciais numa educação com enfoque nas virtudes intelectuais, uma vez que por meio deles poderíamos ter uma dimensão a respeito do conjunto de práticas epistêmicas situadas que

estão na origem e na manutenção de uma virtude intelectual por parte de um estudante; e, ademais, uma vez tendo uma ideia suficientemente precisa do perfil disposicional e da atividade característica da virtude intelectual em questão, teríamos uma referência para avaliar o quanto os estudantes robusteceram seu traço de caráter intelectual ao longo de um dado período de tempo.

Isto demanda, portanto, que os professores tenham, em primeiro lugar, clareza conceitual suficiente a respeito da virtude que buscam promover em seus estudantes (ponto observado em 4.2.2) e, em segundo lugar, métodos para diagnosticar a etiologia da virtude em questão (algo que poderia ser feito a partir da oportunização dos estudantes para se engajarem com a atividade virtuosa em questão em diferentes práticas epistêmicas e situações). Tratemos agora do aspecto de sucesso de uma virtude intelectual.

Como já observado anteriormente, o aspecto de sucesso de uma virtude intelectual é derivativo dos aspectos (a) e (b); i.e., o perfil disposicional de *T* e sua atividade característica determinam a demanda genérica na qual o possuidor de *T* terá êxito em satisfazer. Assim, por exemplo, a mentalidade arejada e a imparcialidade equipam seus possuidores a terem sucesso em lidar com situações que demandem *correção judicativa* por parte das pessoas precisamente porque (1) a mentalidade arejada caracteristicamente motiva e habilita seu possuidor a transcender um ponto de vista cognitivo padrão a fim de considerar seriamente os méritos de pontos de vista cognitivo distintos; e (2) a imparcialidade caracteristicamente motiva e habilita seu possuidor a transcender uma maneira de pensar baseada em interesses a fim de considerar de maneira consistente e simpática uma maneira de pensar baseada em princípios. Ou seja, em ambos os casos tais virtudes equipam as pessoas a corrigirem seus julgamentos⁹⁹.

Sendo isto o caso, segue-se que indicadores relacionados às diferentes classes de virtudes intelectuais são de grande valor para a aferição das mesmas. Assim, por exemplo, indicadores de correção judicativa ajudariam a aferir o cultivo de virtudes de correção judicativa; indicadores de foco ajudariam a aferir o cultivo de virtudes de foco; etc. Neste sentido, se quisermos saber se a comunidade escolar ou acadêmica tem êxito em inculcar nos estudantes virtudes como curiosidade intelectual e inquisitividade, duas virtudes de *motivação*, então deve-se selecionar testes que indiquem o quão motivados os estudantes

⁹⁹ A presente análise do conceito de imparcialidade foi sugerida no Capítulo 2 como uma análise preliminar. Para uma classificação das virtudes intelectuais, veja-se o Capítulo 1.

estão em se engajar com questões a respeito de algum assunto; se se pretende inculcar nos estudantes virtudes como ceticismo, autonomia intelectual, virtude testemunhal e humildade intelectual (i.e., virtudes de confiança apropriada), então deve-se selecionar testes que indiquem o nível de confiança apropriada dos estudantes naquilo que ouvem, leem etc. Sendo assim, poderíamos desenvolver testes de aprendizagem que sejam indicadores de (virtudes de) (1) motivação; (2) foco; (3) confiança apropriada; (4) transparência; (5) correção judicativa; (6) desenvoltura; (7) organização; e (8) resistência¹⁰⁰.

Alguns estudos de psicologia social podem ajudar a iluminar o assunto. Por exemplo, os estudos de Alice Isen e colaboradores (1987, 1991) sobre os efeitos do estado de humor positivo nos processos cognitivos podem ajudar a desenvolver testes de aprendizagem para a classe de virtudes de desenvoltura, caso no qual poderíamos ter alguns exemplos de indicadores de (6). A tarefa da vela de Karl Duncker, descrita no Capítulo 3, poderia servir como um dos exemplos possíveis. Como já descrita, a tarefa da vela de Duncker consiste em, tendo à disposição três objetos, a saber, uma vela, uma caixa de fósforos e uma caixa de tachas, fixar uma vela acesa na parede sem deixar cair pingos da cera sobre o chão (cf. Isen *et al.*, 1987, p. 1123).

Um exemplo de indicador da classe (5) de virtudes intelectuais—as virtudes de correção judicativa—são oferecidos pelos estudos de Kahan *et al.* (2017) apresentados anteriormente. Nestes estudos, mostrou-se que indivíduos com grande proficiência em raciocínio quantitativo tendem a usar suas capacidades de maneira seletiva a fim de conformar suas interpretações de dados de pesquisas (no caso, fictícias) ao resultado mais consistente com suas visões políticas.

Kahan *et al.* (2017) apresentaram aos sujeitos duas versões de um estudo fictício sobre tratamento de acne e duas versões de um estudo fictício sobre relação entre criminalidade e porte legal de armas. Nas diferentes versões, diferentes resultados eram apontados. Obviamente, os sujeitos não sabiam se tratar de estudos fictícios. A proficiência em raciocínio quantitativo dos sujeitos e suas posições políticas foram testadas. Notou-se, como esperado, que os sujeitos com maior proficiência em raciocínio quantitativo

¹⁰⁰ No caso de possuímos testes de aprendizagem que fossem indicadores de orientação continente, teríamos, também, um indicador dos componentes motivacional e prudencial, uma vez que estes últimos consistem, respectivamente, nas virtudes intelectuais básicas de amor intelectual ou responsabilidade epistêmica e sabedoria prática.

compreendiam corretamente os resultados informados nos estudos fictícios sobre tratamento de acne. Curiosamente, no entanto, os sujeitos com maior proficiência em raciocínio quantitativo tinham uma tendência ainda maior que os demais em conformar os dados dos estudos às suas predisposições ideológicas (2017: 67-71). Deste modo, aqueles que se identificavam como liberais democratas, tendiam a interpretar os dados dos estudos sobre porte legal de armas e criminalidade de modo a fortalecer suas opiniões contrárias ao porte de armas, enquanto aqueles que se identificavam como conservadores republicanos tendiam a interpretar os dados dos estudos em questão de modo a fortalecer suas opiniões favoráveis ao porte de armas. Com efeito, as tarefas elaboradas por Kahan e seu time são úteis para mensurar virtudes de correção judicativa, tais como objetividade, imparcialidade e justiça intelectual.

No caso das virtudes de confiança apropriada, as virtudes do grupo (3), há os testes que Solomon Asch elaborou para verificar o efeito da conformidade social nas pessoas. Há pelo menos duas espécies de conformidade social, a saber, a influência informacional e a influência normativa (Vaughan & Hogg, 2014, p. 230). A conformidade social de tipo *informacional* ocorre quando nós nos conformamos com o que outras pessoas declaram porque acreditamos que elas têm informações acuradas ou são informantes confiáveis. A conformidade social de tipo *normativa* ocorre quando nós nos conformamos com o que outras pessoas declaram porque nós queremos que elas gostem de nós e nos aceitem. Em seus estudos, Asch demonstra como as pessoas facilmente cedem à pressão por parte de um grupo, pressões estas que fazem com que atos de coragem e autonomia intelectuais, por exemplo, sejam inibidos ou abandonados completamente.

Os experimentos de Asch envolviam a visualização de uma linha principal de um comprimento particular acompanhada de três linhas adicionais. O comprimento de uma destas linhas era idêntico ao comprimento da linha principal, enquanto o comprimento das demais linhas adicionais não era idêntico ao comprimento da linha principal de uma maneira que era visível a todos os participantes. Os participantes, então, eram solicitados a responder quais das três linhas tinha o comprimento mais próximo da linha principal. Ocorre que todos os participantes, à exceção de um, eram confederados, i.e., pessoas que se passam por participantes reais, mas estão trabalhando para o experimentador para os fins deste. Pedia-se a eles que, após certo momento, oferecessem respostas falsas acerca do que estavam vendo. O verdadeiro participante era sempre um dos últimos a oferecer sua resposta. O resultado é que 33 por cento, ou um terço dos participantes verdadeiros, cediam

à pressão do grupo e passavam a dar respostas que sabiam que estavam erradas (Asch, 1961, p. 226).

Algumas variações no estudo foram feitas (Asch, 1961, pp. 229-230). Um dos experimentos envolvia um dos confederados dando respostas acuradas e mostrou que, nesta situação, o participante verdadeiro não cedia à pressão da maioria com a mesma frequência com que cedia no caso de estar isolado. Outro desses estudos envolvia o participante verdadeiro escrevendo, ao invés de declarando, a resposta, o que também mostrou que, em tal circunstância, o participante verdadeiro não cedia à pressão da maioria com a mesma frequência com que cedia no caso de estar declarando a resposta.

O que os experimentos de Asch revelam, à luz da terminologia das virtudes, é que certas situações em conjunto com certas características psicológicas humanas tendem a inibir ou mesmo anular virtudes intelectuais como autonomia intelectual, ceticismo, virtude testemunhal e coragem intelectual. Observa-se, assim, que situações que eliciam tal fenômeno são excelentes ferramentas para testar a aquisição e a manutenção de virtudes de confiança apropriada, bem como da virtude da coragem intelectual.

Convém observar que em todos os testes aqui apresentados para as classes (3), (5) e (6) de virtudes intelectuais, há exceções possíveis. É questionável, por exemplo, se a tarefa da vela de Duncker é capaz de testar a virtude da adaptabilidade intelectual, uma das virtudes de desenvoltura. Ademais, é questionável se os estudos de Kahan *et al.* (2017) podem lançar luz sobre como testar, especificamente, a virtude da generosidade intelectual, uma virtude de correção judicativa¹⁰¹. Por fim, os estudos a respeito do fenômeno da conformidade social não são capazes de oferecer uma maneira de testar a virtude da humildade intelectual, uma virtude de confiança apropriada. Apesar destas exceções, no entanto, elas claramente indicam uma maneira de testar as classes de virtudes intelectuais indicadas.

Os indicadores aqui apresentados estão, por certo, ainda em sua infância, de modo que um aprofundamento dos mesmos deve ainda estar por vir. Eles são, particularmente, indicadores de determinados aspectos do processo de maturação intelectual dos estudantes. Há, neste trabalho, a esperança de que eles apontem para o desenvolvimento de um índice

¹⁰¹ Neste caso, oportunizar aos estudantes o confronto com certas opiniões que lhes desagradem a fim de verificar se já são eles capazes de, como costuma dizer João Cezar de Castro Rocha, passar da *caricatura* de um ponto de vista alternativo para a atitude descritiva de sua *caracterização*, digo, verificar isto é uma maneira de colocar em teste a generosidade intelectual deles.

de maturação intelectual no campo da educação. Convém, assim, desde já esclarecer que um eventual índice de maturação intelectual deverá também incluir indicadores de habilidades de raciocínio, e talvez outros mais.

5.4 Sumário

A primeira seção deste capítulo buscou enunciar o problema da multiplicidade no ensino de virtudes intelectuais que propostas de desenho curricular para uma educação com enfoque em virtudes intelectuais devem levar em consideração. Como solução ao problema, buscou-se apresentar critérios para a identificação de virtudes intelectuais relevantes no ambiente de ensino. Os quatro critérios enunciados levam em consideração, respectivamente, o estágio de desenvolvimento cognitivo, as deficiências pessoais e os interesses individuais dos educandos, bem como os valores das instituições de ensino.

A segunda seção deste capítulo buscou apresentar uma coleção de medidas e estratégias didáticas no ensino de virtudes intelectuais. Para tal, apresentou-se a abordagem padrão para a formação de virtudes, o exemplarismo, a teoria da aprendizagem social e medidas auxiliares derivativas de estudos de psicologia social a respeito da interação entre cognição e afecção.

Por fim, a terceira seção deste capítulo buscou apresentar alguns caminhos possíveis para resolver o problema da aferição do aprendizado de virtudes intelectuais. O primeiro caminho apresentado envolve a adaptação de medidas de virtudes morais para medir virtudes intelectuais. O segundo caminho apresentado envolve a avaliação do desenvolvimento epistêmico dos estudantes. O terceiro caminho apresentado envolve a avaliação de habilidades e disposições de pensamento crítico. De um modo geral, estas avenidas são ou ainda bastante embrionárias, ou insatisfatórias em alguma medida. Propôs-se, ao final, que o aspecto etiológico do componente disposicional das virtudes intelectuais pode ser aferido a partir de indicadores de poder e indicadores de portabilidade, e que o aspecto de sucesso do componente disposicional das virtudes pode ser aferido a partir de indicadores relacionados às diferentes classes de virtudes intelectuais. Estes indicadores pavimentam o caminho para o desenvolvimento de um índice de maturação intelectual que, ao lado de outros indicadores, poderiam servir para aferir o processo de maturação intelectual dos educandos.

CONCLUSÃO: RETROSPECTIVA E PROSPECTIVA

O Capítulo 1, “Virtudes Intelectuais e Maturação Intelectual”, partindo da constatação de que virtudes intelectuais são traços de caráter e excelências cognitivas constitutivas do processo de maturação intelectual, buscou, em primeiro lugar, identificar o que distingue as virtudes intelectuais de outras espécies de traços de caráter e excelências cognitivas, obtendo, como resultado, um catálogo de notas características do conceito de virtude intelectual; em segundo lugar, estabelecer certos desiderata teóricos com base nos quais diferentes modelos teóricos de virtude intelectual foram avaliados; em terceiro lugar, sustentar que há três componentes que são individualmente necessários e conjuntamente suficientes para a posse de uma virtude intelectual, a saber, os componentes disposicional, motivacional e prudencial. Por um lado, o componente disposicional foi apresentado de modo a podermos distinguir quatro aspectos. Os três primeiros nos habilitam a individuar cada virtude intelectual discreta e conduzem ao externismo biográfico das virtudes; o quarto, por sua vez, nos habilita a classificar as virtudes de caráter intelectual—e, somado às observações subseqüentes acerca de virtudes intelectuais básicas, pavimentou o caminho para o desenvolvimento de um sistema de classificação das virtudes intelectuais caracterológicas. Os componentes motivacional e prudencial, por sua vez, foram identificados com virtudes intelectuais particulares, a saber, amor intelectual, responsabilidade epistêmica e sabedoria prática. Tais virtudes demandam um tratamento teórico distintivo em função de suas características peculiares. Resulta destas observações que a estrutura psicológica de um caráter intelectualmente virtuoso é uma estrutura psicológica bipartida integrada; i.e., no qual os componentes disposicional e motivacional preenchem cada uma das partes da estrutura e são integrados pelo componente prudencial.

O Capítulo 2, “Virtudes Intelectuais e Excelência Moral”, buscou mostrar de que maneira as virtudes de caráter intelectual contribuem para a excelência moral das pessoas. Em primeiro lugar, argumentou-se que, embora virtudes intelectuais e virtudes morais sejam tipos distintos de virtudes, sob certas condições—nomeadamente, quando a manifestação de uma virtude é atribuível tanto a uma motivação distintivamente moral como a uma motivação distintivamente intelectual—, instâncias de virtude intelectual são instâncias de virtude moral. Em segundo lugar, argumentou-se em favor da hipótese de que a sabedoria prática, a imparcialidade e a autonomia intelectual potencialmente beneficiam tanto o aspecto cognitivo como o aspecto comportamental do desenvolvimento moral. Por fim, argumentou-se em favor da hipótese de que certas virtudes intelectuais potencialmente

mitigam preconceitos, de modo que uma educação com enfoque nas virtudes intelectuais pode beneficiar o bem-estar geral da sociedade.

O Capítulo 3, “Virtudes Intelectuais e Afetos”, buscou mostrar como os afetos—nomeadamente, emoções e humores—estão integrados com as virtudes intelectuais. Em primeiro lugar, argumentou-se, por um lado, que a aquisição e manutenção da virtude da coragem intelectual requer a aquisição e manutenção de uma condição emocional propícia a lidar com emoções como medo, ansiedade e angústia epistêmica; por outro, que a aquisição e manutenção da humildade intelectual requer a aquisição e manutenção de uma condição emocional propícia a lidar com emoções como orgulho, vaidade e arrogância intelectual. Em segundo lugar, com base nestas constatações, argumentou-se em favor da hipótese de que as virtudes da coragem intelectual e da humildade intelectual potencialmente mitigam expectativas irracionais provocadas por emoções como medo, ansiedade, orgulho ou vaidade. Por fim, apresentou-se alguns estudos de psicologia social que indicam que, por um lado, estados de humor de valência positiva eliciam, de um modo geral, as virtudes de desenvoltura; por outro, estados de humor de valência negativa eliciam, de um modo geral, as virtudes de confiança apropriada.

O Capítulo 4, “Virtudes Intelectuais e os Fins da Educação”, buscou sustentar que a virtude intelectual é um ideal educacional e que, como tal, é recomendável que figure como um foco primário da educação. Em primeiro lugar, argumentou-se que o enfoque educacional em virtudes intelectuais enseja todos os propósitos educacionais estabelecidos por documentos oficiais da educação brasileira. Em segundo lugar, levantaram-se quatro objeções acerca da inviabilidade do ensino de virtudes intelectuais, examinando-se as forças e fraquezas de cada uma destas objeções. Por fim, arguiu-se que, no que diz respeito aos fins epistêmicos da educação, convém o endosso de uma abordagem ecumênica dos fins epistêmicos da educação, uma vez que, sendo a educação uma iniciação no espaço das razões, e cabendo a ela promover a racionalidade, segue-se que conhecimento, entendimento, habilidades de raciocínio e virtudes intelectuais são todos fundamentais no empreendimento educacional.

O Capítulo 5, “Virtudes Intelectuais, Ensino e Aprendizagem”, buscou lidar com os desafios pedagógicos de uma educação na qual a virtude intelectual é o ideal regulador. Em primeiro lugar, apresentou-se quatro critérios a fim de que os educadores possam avaliar quais virtudes intelectuais são mais relevantes de enfatizar no ensino. Tais critérios são

altamente sensíveis ao contexto, de modo que eles promovem uma alta dose de independência no momento de julgar quais virtudes serão destacadas no ensino sem que essa independência se manifeste arbitrariamente. Em segundo lugar, apresentou-se uma série de métodos didáticos úteis para a educação com enfoque nas virtudes intelectuais. Por fim, argumentou-se que indicadores de poder e portabilidade—os quais indicam o conjunto de práticas epistêmicas situadas que figura na etiologia e manutenção de uma virtude intelectual—, bem como indicadores de motivação, foco, confiança apropriada, transparência, correção judicativa, desenvoltura, organização e resistência—os quais indicam o aspecto de sucesso derivativo da psicologia e manifestação características de cada virtude intelectual—, digo, argumentou-se que tais indicadores potencialmente oferecem uma resolução ao problema de aferir o aprendizado de virtudes intelectuais. Aliado a outros indicadores, tais como indicadores de habilidades de pensamento crítico, talvez se possa desenvolver um índice de maturação intelectual com base no qual será possível avaliar instituições de ensino em termos de quão bem elas preparam seus pupilos a participarem de maneira efetiva e responsável do espaço das razões—e, com isso, orientar políticas educacionais tendo em vista a promoção da maturação intelectual.

Há, por certo, inúmeras questões em aberto, ou que pelo menos merecem um detalhamento muito maior do que aquele que eu fui capaz de oferecer até aqui. Para citar algumas: Qual é a natureza das disposições e como essa natureza pode esclarecer a natureza dos traços de caráter intelectual? É o externismo biográfico das virtudes compatível com a teoria dos traços locais (Doris 2002) ou com a teoria dos traços mistos (Miller 2013a, 2013b)? Seria a ausência de traços de caráter globais nas pessoas uma mera consequência de não terem sido sistematicamente treinadas num ambiente de fomentação de virtudes? Dado o modelo teórico de virtude intelectual endossado neste trabalho, seria apropriado oferecer um tratamento teórico isomórfico às virtudes morais, ou estas últimas demandam um modelo à parte? São as virtudes intelectuais, quando possuídas plenamente, virtudes morais (Baehr 2011)? Com base em que indicadores de desenvolvimento moral deve-se pôr à prova a hipótese de que certas virtudes intelectuais beneficiam os aspectos cognitivo ou comportamental do desenvolvimento moral? Qual é a natureza de emoções mencionadas neste trabalho, tais como angústia epistêmica e arrogância intelectual? Como um currículo com enfoque em virtudes intelectuais se pareceria? Por fim, são diferentes métodos didáticos mais apropriados para fomentar diferentes componentes das virtudes intelectuais?

E, ainda, há componentes das virtudes intelectuais que devem ser fomentados antes de outros?

Estas são algumas das questões que pretendo perseguir daqui em diante, na tentativa de refinar o presente trabalho ao longo das pesquisas que ainda planejo fazer. Mas uma vez que é improvável que alguém consiga, sozinho, obter uma resposta satisfatória a todas estas questões, convém aqui instigar, nestas considerações finais, a construção de comunidades escolares baseadas em um modelo experimental, em direção ao que já indiquei em *Virtudes Intelectuais e Educação* (2016: 23-24). Uma tal comunidade escolar baseia-se no trabalho colaborativo entre professores e pesquisadores do campo da educação a fim de, por exemplo, verificar quais métodos didáticos são mais eficientes no cultivo de virtudes intelectuais. Isto deve ocorrer de acordo com uma metodologia experimental: em primeiro lugar, os professores, sob orientação de interesses de pesquisa, manipulam algum fator presente na comunidade escolar; em segundo lugar, mantêm as outras condições constantes; finalmente, verificam o efeito da manipulação sobre o comportamento que se quer observar. A comunidade escolar, assim concebida, parece requerer a colaboração com institutos de pesquisa empírica em educação, os quais poderiam estudar diversos tópicos, tais como o impacto de uma educação com enfoque nas virtudes intelectuais na mobilidade social e no desenvolvimento econômico, nos desenvolvimentos emocional, moral, cívico e cognitivo, e que poderiam também—ou pelo menos é o que eu esperaria—, incentivar estudos curriculares cujo arrefecimento, como sugerido por Ronai Rocha (2008: 87), pode explicar, ao menos em parte, a crise do ensino básico brasileiro.

O Brasil, tendo à disposição dezenas de universidades federais, dentro das quais é possível manter e gerir colégios de aplicação em colaboração com institutos de pesquisa; e, ademais, dentro das quais é possível manter projetos de extensão que beneficiem a comunidade que sustenta suas atividades, digo, o Brasil tem todos os meios necessários para fazer avanços na educação. Some-se a isso a urgência civilizatória em pavimentar o caminho para o aprimoramento de nossas instituições de ensino: o nosso constante fracasso em participar de maneira responsável e efetiva do debate público, sintomático da condição de imaturidade intelectual em que nos encontramos e da qualidade de nossa educação. E, apesar disso, é na educação, e somente por meio da educação, que teremos uma chance de triunfar como humanidade.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, P. C. “Natureza e Cultura”. *Ciência & Ambiente*, 48, (2014): 7-21.

ALFANO, M. **Character as Moral Fiction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

_____. “What are the Bearers of Virtues?”. In: SARKISSIAN, H.; WRIGHT, J. C. (Eds.). **Advances in Experimental Moral Psychology**. London/New York: Bloomsbury Academic, 2014a, pp. 73-90.

_____. “Stereotype Threat and Intellectual Virtue”. In: FAIRWEATHER, A.; FLANAGAN, O. (Eds.). **Naturalizing Epistemic Virtue**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014b. pp. 155-174.

ALFANO, M.; SKORBURG, J. A. “The Embedded and Extended Character Hypotheses”. In: KIVERSTEIN, J. (Ed.). **The Routledge Handbook of Philosophy of the Social Mind**. New York: Routledge, 2017, pp. 465-478.

AMAYA, A. “The Role of Virtue in Legal Justification”. In: AMAYA, A.; LAI, H. H. **Law, Virtue and Justice: Law and Practical Reason**. Oxford: Hart Publishing, 2013. pp. 51-66.

ANNAS, J. “The Structure of Virtue”. In: DePAUL, M.; ZAGZEBSKI, L. (Org.). **Intellectual Virtue: Perspectives from Ethics and Epistemology**. Oxford: Clarendon Press, 2003, pp. 15-33.

_____. **Intelligent Virtue**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. In: CIVITA, V. (Ed.). **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1973, pp. 245-436.

ASCH, S. E. “Effects of Group Pressure Upon the Modification and Distortion of Judgments”. In: HENLE, M. (Ed.). **Documents of Gestalt Psychology**. Los Angeles: University of California Press, 1961, pp. 222-236.

AUSTEN, J. **Orgulho e Preconceito**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

_____. **Persuasion**. San Diego: Canterbury Classics, 2013.

BAEHR, J. “Character in Epistemology”. *Philosophical Studies*, 128, 3 (2006a): 479-514.

_____. “Character, Reliability and Virtue Epistemology”. *The Philosophical Quarterly*, 56, 223 (2006b): 193-212.

_____. Review of “Intellectual Virtues: An Essay in Regulative Epistemology”. *Notre Dame Philosophical Reviews: An Electronic Journal*. (2007). Disponível em: <<https://ndpr.nd.edu/news/intellectual-virtues-an-essay-in-regulative-epistemology/>> Acesso em 2 de mar. 2020.

_____. “Four Varieties of Character-based Virtue Epistemology”. *The Southern Journal of Philosophy*, 46, 4 (2008): 469-502.

_____. **The Inquiring Mind: On Intellectual Virtues and Virtue Epistemology**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

_____. “The Cognitive Demands of Intellectual Virtue”. In: HENNING, T.; SCHWEIKARD, D. P. (Eds.). **Knowledge, Virtue, and Action: Essays on Putting Epistemic Virtues to Work**. New York: Routledge, 2013a, pp. 99-118.

_____. “Educating for Intellectual Virtues: From Theory to Practice”. *Journal of Philosophy of Education*, 47, 2 (2013b): 248-262.

_____. “The Four Dimensions of an Intellectual Virtue”. In: MI, C.; SLOTE, M.; SOSA, E. (Eds.). **Moral and Intellectual Virtues in Western and Chinese Philosophy: The Turn Toward Virtue**. New York: Routledge, 2016a, pp. 86-98.

_____. “The Situationist Challenge to Educating for Intellectual Virtues”. In: FAIRWEATHER, A.; ALFANO, M. (Eds.). **Epistemic Situationism**. Oxford: Oxford University Press, 2017, pp. 192-215.

BAEHR, J. (Ed.). **Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology**. New York/London: Routledge, 2016b.

BATTALY, H. “Teaching Intellectual Virtues: Applying Virtue Epistemology in the Classroom”. *Teaching Philosophy*, 29, 3 (2006): 191–222.

_____. “Acquiring Epistemic Virtue: Emotions, Situations, and Education”. In: FAIRWEATHER, A.; FLANAGAN, O. (Eds.). **Naturalizing Epistemic Virtue**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. pp. 175-196.

_____. “Epistemic Virtue and Vice: Reliabilism, Responsibilism, and Personalism”. In: MI, C.; SLOTE, M.; SOSA, E. (Eds.). **Moral and Intellectual Virtues in Western and Chinese Philosophy: The Turn Toward Virtue**. New York: Routledge, 2016a, pp. 99-120.

_____. “Responsibilist Virtues in Reliabilist Classrooms”. In: BAEHR, J. (Ed.). **Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology**. New York/London: Routledge, 2016b, pp. 163-183.

BERTO, F.; PLEBANI, M. **Ontology and Metaontology: A Contemporary Guide**. London: Bloomsbury, 2015.

BIAGGIO, A. M. B. “Desenvolvimento Moral: Análise Psicológica”. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, 24, 1 (1972): 7-40.

_____. **Psicologia do Desenvolvimento**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BORBA, A. Z. de. **Virtudes Intelectuais e Educação**. Santa Maria, 2016. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#!/site/inicio>> Acesso em 3 mar. 2020.

BROWNSTEIN, M. “Attributionism and Moral Responsibility for Implicit Bias”. *Review of Philosophy and Psychology*, 7, 4 (2016): 765-786.

CAMPBELL, M. R.; BRAUER, M. "Is Discrimination Widespread? Testing Assumptions about Bias on a University Campus". *PsyArXiv*, abril de 2020. doi:10.31234/osf.io/evp8b.

CECI, S. J. "Contextual Trends in Intellectual Development". *Developmental Review*, 13, 4 (1993): 403-435.

CHURCH, I. M.; SAMUELSON, P. L. **Intellectual Humility: An Introduction to the Philosophy and Science**. London/Oxford/New York: Bloomsbury Academic, 2017.

CODE, L. "Towards a 'Responsibilist' Epistemology". *Philosophy and Phenomenological Research*, 45, 1 (1984): 29-50.

_____. **Epistemic Responsibility**. Hanover: University Press of New England and Brown University Press, 1987.

CRAIG, E. **Knowledge and the State of Nature: An Essay in Conceptual Synthesis**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

CROCE, M. "Exemplarism in Moral Education: Problems of Applicability and Indoctrination". *Journal of Moral Education*, 48, 3 (2019): 291-302.

DAVIDSON, D. "Knowing One's Own Mind". *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, 61, 3 (1987): 441-458; reimpresso em **Subjective, Intersubjective, Objective**. Oxford: Clarendon Press, 2001.

_____. **Essays on Actions and Events**. Oxford: Oxford University Press, 2001. doi:10.1093/0199246270.001.0001.

DE BRUIN, B. "Epistemic Virtues in Business". *Journal of Business Ethics*, 113, 4 (2013): 583-595.

DEWEY, J. **How We Think**. New York: Prometheus Books, 1991.

_____. **Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education**. Pennsylvania: Pennsylvania State University, 2001.

_____. **Experience and Education**. New York: Macmillan, 1938.

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

DRIVER, J. **Uneasy Virtue**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ENTREVISTA SUZANA HERCULANO-HOUZEL. *Roda Vida*. São Paulo: TV Cultura, 25 de março, 2013. Programa de entrevistas e debates brasileiros.

FERREIRA, T. A. da S. **Entendimento, Conhecimento e Autonomia: Virtudes Intelectuais e o Objetivo do Ensino de Ciências**. Salvador, 2015. Tese (Doutorado em Ensino, História e Filosofia das Ciências) – Universidade Federal da Bahia, 2015.

FLORES, G. G. **A diversão tradutória: uma tradução das “Elegias de Sexto Propércio”**. Belo Horizonte, 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Clássicos) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

_____. “Nota Crítica: a “Eneida” de Virgílio, por Carlos Alberto Nunes”. Disponível em: <<https://escamandro.wordpress.com/2014/07/11/nota-critica-a-eneida-de-virgilio-por-carlos-alberto-nunes/>>. Acesso em 30 de maio 2020.

FORGAS, J.-P.; EAST, R. “On Being Happy and Gullible: Mood Effects on Skepticism and the Detection of Deception”. *Journal of Experimental Social Psychology*, 4, 4 (2008): 1362-1367.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. Edição do Kindle.

FRICKER, M. **Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

GALL, M. “The Use of Questions in Teaching”. *Review of Educational Research*, 40, 5 (1970): 707-721.

GENDLER, T. S. “On the Epistemic Costs of Implicit Bias”. *Philosophical Studies*, 156, 1 (2011): 33-63.

GENETICS HOME REFERENCE. “Is temperament determined by genetics?”. Disponível em: <<https://ghr.nlm.nih.gov/primer/traits/temperament>>. Acesso em 7 de maio de 2020.

GOLDMAN, A. “The Unity of the Epistemic Virtues”. In: FAIRWEATHER, A.; ZAGZEBSKI, L. T. (Eds.). **Virtue Epistemology: Essays on Epistemic Virtue and Responsibility**. Oxford: Oxford University Press, 2001, pp. 30-48.

GRECO, J. **Achieving Knowledge: A Virtue-Theoretic Account of Epistemic Normativity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

HAACK, S. “‘The Ethics of Belief’ Reconsidered”. In: HAHN, L. (Ed.). **The Philosophy of Roderick M. Chisholm**. La Salle: Open Court, 1997, pp. 129-144.

HARE, W.; McLAUGHLIN, T. “Four Anxieties about Open-mindedness: Reassuring Peter Gardner”. *Journal of Philosophy of Education*, 32, 2 (1998): 283-292.

HARE, W. “Socratic Open-mindedness”. *Paideusis*, 18, 1 (2009): 5-16.

_____. “Helping Open-mindedness Flourish”. *Journal of Thought*, 46, 1-2 (2011): 9-20.

HEERSMINK, R. “A Virtue Epistemology of the Internet: Search Engines, Intellectual Virtues and Education”. *Social Epistemology*, 32, 1 (2017): 1-12.

HELIODORA, B. **Caminhos do Teatro Ocidental**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

HOLROYD, J.; KELLY, D. “Implicit Bias, Character and Control”. In: WEBBER, J.; MASALA, A. (Eds.). **From Personality to Virtue: Essays on the Philosophy of Character**. Oxford: Oxford University Press, 2016, pp. 106-134.

HOLROYD, J.; SCAIFE, R.; STAFFORD, T. *Philosophy Compass*, 12, 3 (2017): doi: 10.1111/phc3.12437.

HOOKWAY, C. “Regulating Inquiry: Virtue, Doubt, and Sentiment”. In: AXTELL, G. (Ed.). **Knowledge, Belief, and Character: Readings in Virtue Epistemology**. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, 2000, pp. 149-160.

_____. “Epistemic *Akrasia* and Epistemic Virtue”. In: FAIRWEATHER, A.; ZAGZEBSKI, L. T. (Eds.). **Virtue Epistemology: Essays on Epistemic Virtue and Responsibility**. Oxford: Oxford University Press, 2001, pp. 178-199.

_____. “How to Be a Virtue Epistemologist”. In: DePAUL, M.; ZAGZEBSKI, L. (Org.). **Intellectual Virtue: Perspectives from Ethics and Epistemology**. Oxford: Clarendon Press, 2003, pp. 183-202.

_____. “Freedom of Mind, Self-Trust, and the Possession of Virtues”. In: HENNING, T.; SCHWEIKARD, D. P. (Eds.). **Knowledge, Virtue, and Action: Essays on Putting Epistemic Virtues to Work**. New York: Routledge, 2013, pp. 175-187.

IBSEN, H. **Um inimigo do povo**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2017.

ISEN, A.; DAUBMAN, K.; NOWICKI, G. “Positive affect facilitates creative problem solving”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 6 (1987): 1122-1131.

ISEN, A. M.; ROSENZWEIG, A. S.; YOUNG, M. J. “The Influence of Positive Affect on Clinical Problem Solving”. *Medical Decision Making*, 11, 3 (1991): 221-227.

ISEN, A. “An Influence on Positive Affect on Decision Making in Complex Situations: Theoretical Issues with Practical Implications”. *Journal of Consumer Psychology*, 11, 2 (2001): 75-85.

KAHAN, D. M.; PETERS, E.; DAWSON, E. C.; SLOVIC, P. “Motivated Numeracy and Enlightened Self-Government”. *Behavioural Public Policy*, 1, 1 (2017): 54-86.

KAHNEMAN, D. **Rápido e Devagar: Duas Formas de Pensar**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

KIDD, I. J. “Educating for Intellectual Humility”. In: BAEHR, J. (Ed.). **Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology**. New York/London: Routledge, 2016, pp. 54-70.

KORNBLITH, H. **On Reflection**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

KOTZEE, B. “Problems of Assessment in Educating for Intellectual Virtue”. In: BAEHR, J. (Ed.). **Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology**. New York/London: Routledge, 2016, pp. 142-160.

_____. “Dewey as Virtue Epistemologist: Open-Mindedness and the Training of Thought in *Democracy and Education*”. *Journal of Philosophy of Education*, 52, 2 (2018): 359-373.

KOTZEE, B.; CARTER, A.; SIEGEL, H. “Educating for Intellectual Virtue: A Critique from Action Guidance”. *Episteme*, (2019): 1-23. doi:10.1017/epi.2019.10.

LASSITER, C.; BALLANTYNE, N. “Implicit Racial Bias and Epistemic Pessimism”. *Philosophical Psychology*, 2017, doi: 10.1080/09515089.2016.1265103.

LEPOCK, C. “Unifying the Intellectual Virtues”. *Philosophy and Phenomenological Research*, 83, 1 (2011): 106-128.

LOCKE, J. **Ensaio sobre o Entendimento Humano – Vol. 1**. 4 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

LUZ, A. M.; SILVA, M. R. da. “Conhecimento e Construção Social: Em Defesa de uma Abordagem Conservadora para a Epistemologia e a Educação”. *Contrapontos*, 1, 3 (2001): 71-94.

MACALLISTER, J. “Virtue Epistemology and the Philosophy of Education”. *Journal of Philosophy of Education*, 46, 2 (2012): 251-270.

MADVA, A. “Implicit Bias, Moods, and Moral Responsibility”. *Pacific Philosophical Quarterly*, 99, 1 (2018): 53-78.

MARCUM, J. A. “The Epistemically Virtuous Clinician”. *Theoretical Medicine and Bioethics*, 30, 3 (2009): 249-265.

MARQUES, S.; OLIVEIRA, T. “Educação, Ensino e Docência: Reflexões e Perspectivas” *Revista Reflexão e Ação*, 24, 3 (2016): 189-211.

MEYER, D.; EL-HANI, C. N. **Evolução: O Sentido da Biologia**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

MIGUEL, E. S.; PÉREZ, J. R. G.; PARDO, J. R. **Leitura na Sala de Aula: Como Ajudar os Professores a Formar Bons Leitores**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MILLER, C. B. **Moral Character: An Empirical Theory**. Oxford: Oxford University Press, 2013a.

_____. **Character and Moral Psychology**. Oxford: Oxford University Press, 2013b.

MULCAHY, D. G. “Liberal Education”. In: ARTHUR, J.; PETERSON, A. (Eds.). **The Routledge Companion to Education**. New York/London: Routledge, 2012, pp. 3-10.

NETO, J. A. O. “Breve anatomia de um clássico”. In: NETO, J. A. O. (Org.). **Eneida**. São Paulo: Editora 34, 2014, pp. 9-65.

NEY, A. **Metaphysics: An Introduction**. London: Routledge, 2014.

NUSSBAUM, M. **Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities**. Oxford: Princeton University Press, 2010.

_____. “Education for Profit, Education for Freedom”. *Institute of Development Studies Kolkata*, Special Lecture 1 (2008): 1-25.

OLIN, L. “Is Every Epistemology a Virtue Epistemology?”. In: FAIRWEATHER, A.; ALFANO, M. (Eds.). **Epistemic Situationism**. Oxford: Oxford University Press, 2017, pp. 20-43.

ORTWEIN, M. **Toward a Regulative Virtue Epistemology for the Theory and Practice of Education**. Doctoral dissertation, Texas A&M University, 2011.

PAUL, H. “Performing History: How Historical Scholarship is Shaped by Epistemic Virtues”. *History and Theory*, 50, 1 (2011): 1-19.

PAUL, R. "Critical Thinking, Moral Integrity and Citizenship: Teaching for the Intellectual Virtues". In: AXTELL, G. (Ed.). **Knowledge, Belief, and Character: Readings in Virtue Epistemology**. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, 2000. pp. 255-267.

PERKINS, D.; TISHMAN, S.; RITCHHART, R.; DONIS, K.; ANDRADA, A. "Intelligence in the Wild: A Dispositional View of Intellectual Traits". *Education Psychology Review*, 12, 3 (2000): 269-293.

PETTIGREW, T. F.; TROPP, L. R. "How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators". *European Journal of Social Psychology*, 38, 6 (2008): 922-934.

PLATÃO. *Menão*. In: NUNES, C. A. (Trad.). **Diálogos de Platão, vols. I-II**. Belém: Coleção Amazônica, 1980, pp. 241-285.

_____. *Protágoras*. In: TEXEIRA, E. M. (Trad.). Fortaleza: Edições UFC, 1986, pp. 94-144.

_____. *Teeteto*. In: BINI, E. (Ed.). **Diálogos I**. Bauru: EDIPRO, 2007, pp. 41-156.

PORTER, S. L. "A Therapeutic Approach to Intellectual Virtue Formation in the Classroom". In: BAEHR, J. (Ed.). **Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology**. New York/London: Routledge, 2016, pp. 221-239.

PRITCHARD, D. "Intellectual Virtue, Extended Cognition, and the Epistemology of Education". In: BAEHR, J. (Ed.). **Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology**. New York/London: Routledge, 2016, pp. 113-127.

RESCHER, N. **Epistemic Logic: A Survey of the Logic of Knowledge**. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 2005.

RICHERME, C. **A Técnica Pianística: Uma Abordagem Científica**. São João da Boa Vista: Musimed Editora, 2019.

RIGGS, W. D. "Open-Mindedness, Insight, and Understanding". In: BAEHR, J. (Ed.). **Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology**. New York/London: Routledge, 2016, pp. 18-37.

RITCHHART, R. **Intellectual Character: What It Is, Why It Matters, and How to Get It**. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.

ROBERTS, R. C. “Learning Intellectual Humility”. In: BAEHR, J. (Ed.). **Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology**. New York/London: Routledge, 2016, pp. 184-201.

ROBERTS, R. C.; WOOD, W. J. **Intellectual Virtues: An Essay in Regulative Epistemology**. Oxford: Clarendon Press, 2007.

ROBERTSON, E. “Testimonial Virtue”. In: BAEHR, J. (Ed.). **Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology**. New York/London: Routledge, 2016, pp. 128-141.

ROCHA, R. P. da. **Ensino de Filosofia e Currículo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. “Qual Epistemologia, Qual Currículo?”. In: SECCO, G. D. (Org.). *Epistemologia e Currículo: Registros do II Workshop de Filosofia e Ensino da UFRGS*. Porto Alegre: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UFRGS, 2016, pp. 95-132.

_____. **Quando Ninguém Educa: Questionando Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2017.

SANTOS, C. S. dos. **Antiindividualismo e Memória: Mente, Ambiente, Contexto e Linguagem**. Porto Alegre, 2010. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

_____. **Metaontologia, fundamentação metafísica, e tempo**. Projeto de pesquisa – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

SANTOS, F. R. L. “Vícios intelectuais e as redes sociais: o acesso constante à informação nos torna intelectualmente viciosos?”. *Veritas*, 62, 3 (2017): 657-682.

SAUL, J. “Scepticism and Implicit Bias”. *Disputatio*: 37, 5 (2013): 243-263.

SCHAFFER, J. "On What Grounds What". In: CHALMERS, D.; MANLEY, D.; WASSERMAN, R. (Eds.). **Metametaphysics: New Essays on the Foundations of Ontology**. Oxford: Clarendon Press, 2009. pp. 347-383.

_____. "Grounding, transitivity, and contrastivity". In: CORREIA, F.; SCHNIEDER, B. (Eds.). **Metaphysical Grounding: Understanding the Structure of Reality**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. pp. 122-138.

SCHECHTMAN, M. **Staying Alive: Personal Identity, Practical Concerns, and the Unity of a Life**. Oxford: Oxford University Press, 2014.

SCHEFFLER, I. **A Linguagem da Educação**. São Paulo: Saraiva, Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

SHERMAN, N.; WHITE, H. "Intellectual Virtue: Emotions, Luck, and the Ancients". In: DePAUL, M.; ZAGZEBSKI, L. (Org.). **Intellectual Virtue: Perspectives from Ethics and Epistemology**. Oxford: Clarendon Press, 2003, pp. 34-53.

SIEGEL, H. **Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education**. New York/London: Routledge, 1988.

_____. "Epistemology and Education: An Incomplete Guide to the Social-Epistemological Issues". *Episteme*, 1 (2004): 129-137.

_____. "Truth, Thinking, Testimony and Trust: Alvin Goldman on Epistemology and Education". *Philosophy and Phenomenological Research*, 71, 2 (2005): 345-366.

_____. "Is 'Education' a Thick Epistemic Concept?". *Philosophical Papers*, 37, 3 (2008): 455-469.

_____. "Open-mindedness, Critical Thinking, and Indoctrination: Homage to William Hare". *Paideusis*, 18, 1 (2009): 26-34.

_____. "Education as initiation into the space of reasons". *Theory and Research in Education*, 10, 2 (2012): 191-202.

_____. “Critical Thinking and the Intellectual Virtues”. In: BAEHR, J. (Ed.). **Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology**. New York/London: Routledge, 2016, pp. 95-112.

SILVA FILHO, W. J. da. **Sem Ideias Claras e Distintas**. Salvador: EDUFBA, 2013.

SMITH, A. **Teoria dos Sentimentos Morais**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015. Edição do Kindle.

SOLUM, L. “Virtue Jurisprudence: A Virtue-Centered Theory of Judging”. *Metaphilosophy*, 34, 1 (2003): 178-213.

SOSA, E. “The Raft and the Pyramid: Coherence versus Foundations in the Theory of Knowledge”. *Midwest Studies in Philosophy*, 5, 1 (1980): 3-25.

STEUTEL, J.; SPIECKER, B. “Rational Passions and Intellectual Virtues. A Conceptual Analysis”. *Studies in Philosophy and Education*, 16, 1/2 (1997): 59-71.

SUBER, P. “Stages of Argument”. Disponível em: <<https://legacy.earlham.edu/~peters/courses/argstages.htm>> Acesso em 18 de mai. 2019.

TAHKO, T. E. **An Introduction to Metametaphysics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

THOMPSON, N. “Metaphysical Interdependence”. In: JAGO, M. (Ed.). **Reality Making**. Oxford: Oxford University Press, 2016. pp. 38-56.

THUNDER, D. **Citizenship and the Pursuit of the Worthy Life**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

VASCONCELOS, A. F. de; ANTUNES, G. A.; SILVA, C. A. T. “Avaliação de Perdas e Ganhos nas Decisões Financeiras: Uma Investigação à Luz da *Prospect Theory*”. *Revista Evidenciação Contábil & Finanças*, 2, 1 (2014): 22-38.

VAUGHAN, G. M.; HOGG, M. A. **Social Psychology**. 7. ed. Pearson, 2014.

WATSON, L. "What is Inquisitiveness?". *American Philosophical Quarterly*, 52, 3 (2015): 273-288.

_____. "Why Should We Educate for Inquisitiveness?". In: BAEHR, J. (Ed.). **Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology**. New York/London: Routledge, 2016, pp. 38-53.

_____. "Educating for Inquisitiveness: A Case Against Exemplarism for Character Intellectual Education". *Journal of Moral Education*, 48, 3 (2019): 303-315.

WHITCOMB, D.; BATTALY, H.; BAEHR, J.; HOWARD-SNYDER, D. "Intellectual Humility: Owning Our Limitations". *Philosophy and Phenomenological Research*, 94, 3 (2017): 509-539.

WORLD ECONOMIC FORUM. "The Future of Jobs Report 2018". Disponível em: <<https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018>>. Acesso em 9 de junho de 2020.

ZAGZEBSKI, L. **Virtues of the Mind: An Inquiry into the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.