

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

Alexandre Ziani de Borba

VIRTUDES INTELLECTUAIS E EDUCAÇÃO

Santa Maria, RS, Brasil

2016

Alexandre Ziani de Borba

VIRTUDES INTELLECTUAIS E EDUCAÇÃO

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

Orientador: Prof. Dr. César Schirmer Dos Santos

Santa Maria, RS

2016

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Ziani de Borba, Alexandre
Virtudes Intelectuais e Educação / Alexandre Ziani de Borba.- 2016.
85 p.; 30 cm

Orientador: César Schirmer dos Santos
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, RS, 2016

1. epistemologia 2. epistemologia da educação 3. virtudes intelectuais 4. filosofia da educação 5. prática e teoria educacional I. Schirmer dos Santos, César II. Título.

Alexandre Ziani de Borba

VIRTUDES INTELLECTUAIS E EDUCAÇÃO

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

Aprovado em 7 de outubro de 2016:

César Schirmer dos Santos, Dr. (UFSM)

(Presidente/Orientador)

Carlos Augusto Sartori, Dr. (UFSM)

Janyne Sattler, Dra. (UFSC)

Santa Maria, RS

2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu pai, Alexandre Leite de Borba, pelo apoio estrutural e financeiro no que concerne a casa onde moramos. Sem essa estrutura, esta pesquisa não seria possível.

Agradeço à minha mãe, Meri Elaine Ziani, por ter enfrentado tantas dificuldades por mim e pela intensidade do carinho que direciona à minha pessoa sempre que estamos juntos.

Agradeço aos familiares Elaine Jurack e Cláudio Leite por serem uma segunda família para mim.

Agradeço às minhas primas Luísa Leite e Eduarda Leite e ao meu priminho Vinícius Leite por serem os irmãos que eu não tive.

Agradeço ao César Schirmer Dos Santos pela intensidade com que se dedicou à orientação. O resultado não teria essa qualidade não fosse sua dedicação.

Agradeço ao Carlos Augusto Sartori por ter me oferecido as primeiras oportunidades como pesquisador. Estas foram cruciais no meu desenvolvimento acadêmico e no estabelecimento do meu tema.

Agradeço à Janyne Sattler pelo seu engajamento sempre estimulante e por ter me dado a oportunidade de participar do GERMINA. Este grupo de estudos e as aulas que tive a felicidade de assistir você ministrando foram um estímulo fundamental para o presente trabalho.

ΕΠΙΓΡΑΦΕ

Courage sometimes skips a generation
(Charlotte Phelan: *The Help*)

RESUMO

Este trabalho é uma tentativa de aplicar a epistemologia das virtudes no contexto específico da prática e teoria educacional. Com o foco em traços de caráter intelectual, tais como inquisitividade, mentalidade arejada e autonomia intelectual, eu exploro a natureza das virtudes intelectuais, suas relações com as emoções, as razões para tratá-las como um fim da educação, os critérios para a seleção de virtudes intelectuais relevantes em ambientes escolares e algumas estratégias didáticas para cultivá-las na comunidade escolar. O capítulo 1 aborda a natureza das virtudes intelectuais, onde se argumenta que uma pessoa intelectualmente virtuosa se caracteriza por ser possuidora de uma condição intelectual celebrável, de uma avaliação crítica e bem-informada sobre sua própria condição intelectual e por ser responsável pela estabilidade e aperfeiçoamento de sua própria condição intelectual. Ainda neste capítulo, apresento e exploro duas relações que as virtudes intelectuais e as emoções estabelecem entre si. No capítulo 2 eu desenvolvo três argumentos favoráveis à ideia de que as virtudes intelectuais devem ser tomadas como um fim da educação. Algumas objeções quanto à desejabilidade desta ideia são apresentadas e respondidas. Em seguida, passo à articulação de critérios para a seleção de virtudes intelectuais relevantes em ambientes escolares. O capítulo 3 se dedica à elaboração de estratégias gerais para o ensino de virtudes intelectuais. Algumas virtudes intelectuais específicas são selecionadas para exemplificarmos como seria uma educação voltada às virtudes intelectuais na prática. A seleção de tais virtudes é feita com respeito a um ou outro critério de seleção estipulado no capítulo anterior.

Palavras-chave: Virtude intelectual. Emoções. Fins educacionais. Inquisitividade. Mentalidade arejada. Autonomia intelectual.

ABSTRACT

This work aims to apply virtue epistemology in the specific context of educational practice and theory. With its focus on intellectual character traits, such as inquisitiveness, open-mindedness and intellectual autonomy, I explore the nature of intellectual virtues, its relationship with emotions, the reasons to treat them as an aim of education, the criteria for the selection of relevant intellectual virtues in school environments and some didactic strategies to cultivate them in the school community. Chapter 1 approaches the nature of intellectual virtues, where I argue that an intellectually virtuous person is characteristically a person that possesses a valuable intellectual condition, a critical and well-informed assessment of her own intellectual condition and for being responsible for the stability and improvement of her own intellectual condition. In this chapter, I also present and explore two kinds of relations between intellectual virtues and emotions. In chapter 2, I develop three arguments in favor of the idea that we should take intellectual virtues as an aim of education. Some objections about the desirability of this idea are raised and answered. Next, I articulate five criteria for the selection of relevant intellectual virtues in school environments. Chapter 3 is dedicated to the elaboration of general strategies for the teaching of intellectual virtues. Some specific intellectual virtues are selected to show how these general strategies would look like in practice. The selection of such virtues follows one or another criterion of selection stipulated in the previous chapter.

Keywords: Intellectual virtue. Emotions. Educational aims. Inquisitiveness. Open-mindedness. Intellectual autonomy.

SUMÁRIO

Agradecimentos.....	5
Epígrafe.....	6
Resumo.....	7
Abstract.....	8
INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 – VIRTUDES INTELLECTUAIS E EMOÇÕES.....	25
1.1 Virtudes intelectuais, talentos naturais e habilidades cognitivas: semelhanças, aproximações e diferenças.....	25
1.1.1 Virtudes intelectuais e talentos naturais.....	26
1.1.2 Virtudes intelectuais e habilidades cognitivas.....	30
1.2 A natureza das virtudes intelectuais.....	33
1.2.1 Tipos de virtudes intelectuais agrupadas com respeito à função que desempenham em nossa economia cognitiva.....	33
1.2.2 Algumas concepções de ‘virtude intelectual’.....	36
1.3 A relação entre emoções e virtudes intelectuais.....	41
1.3.1 Virtudes intelectuais emocionalmente-responsivas.....	42
1.3.2 Emoções inibidoras e emoções estimuladoras de virtudes intelectuais.....	43
1.4 Observações finais.....	46
CAPÍTULO 2 – VIRTUDES INTELLECTUAIS COMO UM FIM DA EDUCAÇÃO...48	
2.1 Alguns objetivos da educação.....	49
2.1.1 O desenvolvimento como um objetivo da educação.....	49
2.1.2 O desenvolvimento cívico como um objetivo da educação.....	53
2.1.3 O florescimento intelectual como um objetivo da educação.....	56
2.2 Objeções e respostas.....	58
2.2.1 O argumento contra a desejabilidade prática de uma educação voltada às virtudes intelectuais.....	59
2.2.2 O argumento contra a desejabilidade de uma educação explicitamente voltada às virtudes intelectuais.....	59
2.2.3 A objeção da tensão entre inclusão tecnológica e virtudes intelectuais.....	60
2.3 Critérios para a seleção de virtudes intelectuais relevantes em ambientes escolares.....	62

2.3.1 Critério conforme a relativa facilidade de estimular algumas virtudes intelectuais.....	62
2.3.2 Critério relativo à facilitação do diálogo entre as pessoas.....	63
2.3.3 Critério relativo à mentalidade independente.....	63
2.3.4 Critério relativo às contingências da comunidade escolar.....	64
2.3.5 Critério relativo às prioridades individuais do estudante.....	64
2.4 Observações finais.....	65
CAPÍTULO 3 – VIRTUDES INTELECTUAIS NA COMUNIDADE ESCOLAR.....	66
3.1 Algumas estratégias tendo em vista uma educação voltada às virtudes intelectuais.....	66
3.1.1 A estratégia do ensino personalizado.....	67
3.1.2 A estratégia focada em emoções e situações de Battaly.....	67
3.1.3 As sete estratégias de Baehr.....	68
3.2 Algumas aplicações.....	71
3.2.1 Inquisitividade.....	71
3.2.2 Mentalidade arejada.....	72
3.2.3 Autonomia intelectual.....	73
3.3 Observações finais.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS.....	79

INTRODUÇÃO

Ao menos alguns campos de pesquisa em filosofia são inerentemente normativos, i.e., preocupados com questões relacionadas a um domínio de avaliação, especialmente no que tange a vida humana. A estética, a filosofia política e a ética são exemplos claros disso. Esta última, por exemplo, se dedica ao estudo dos aspectos morais de nossas vidas. Não é novidade a ninguém que tais aspectos pertencem a um domínio de avaliação; nomeadamente, o domínio das avaliações morais. Interessante notar que, à epistemologia, compete o domínio das avaliações *epistêmicas*. A epistemologia, assim concebida, é o campo de pesquisa filosófica dedicado ao estudo dos aspectos intelectuais de nossas vidas¹. Deste modo, a epistemologia é, também, um campo de pesquisa inerentemente normativo.

Avaliamos as pessoas de um ponto de vista intelectual. Dizemos, para pincelarmos alguns exemplos corriqueiros, que Anita é uma menina *articulada*, que Bruno é um rapaz *ponderado*, que Bianca é *sentimental* demais etc. Ao atribuímos tais características às pessoas, estamos fazendo juízos de valor de certo tipo; nomeadamente, estamos tecendo juízos epistêmicos. Novamente, estamos avaliando as pessoas *de um ponto de vista intelectual*.

Alguns dos nossos juízos epistêmicos são atribuições de características intelectualmente positivas ou celebráveis; outros são atribuições de características intelectualmente negativas ou reprováveis. Atribuir a Bruno a característica de ser ponderado é atribuir-lhe uma característica positiva de um ponto de vista intelectual; atribuir-lhe a característica de ser sentimental é atribuir-lhe, ao menos no sentido usual de “sentimentalismo”², uma característica negativa de um ponto de vista intelectual. Esta dissertação, como veremos, está engajada com certa categoria de características intelectualmente celebráveis, a saber, as *virtudes intelectuais*. Antes de introduzir o leitor ao conceito de virtude intelectual, porém, quero chamar a atenção para três projetos tradicionais da epistemologia, projetos que podem ser levados a cabo individualmente, mas que estão, em alguma medida, entrelaçados. Meu objetivo é tornar claro que a presente dissertação está situada dentro de somente um desses projetos em específico.

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

² A expressão “sentimentalismo”, aqui, está sendo usada no seu sentido corriqueiro, não em seu sentido técnico, ou seja, referente a uma teoria metaética que possui articulações metafísicas ou epistemológicas.

A tradição epistemológica é constituída por três grandes projetos ao longo da história. Cada um deles se relaciona com um grupo de problemas específicos. O primeiro deles está fundamentalmente relacionado com a questão “O que é o conhecimento?” e remonta ao *Teeteto*, de Platão. Trata-se, aqui, do *projeto da explicação*. O epistemólogo engajado neste projeto busca *explicar* o que é o conhecimento e como ele é possível, diferenciando casos de conhecimento de casos em que não há conhecimento (e.g., casos tipo-Gettier).

O segundo destes projetos se relaciona, fundamentalmente, com a questão “O que nós sabemos?” e remonta pelo menos ao ceticismo pirrônico. Trata-se, aqui, do *projeto da reivindicação*. O epistemólogo engajado neste projeto aceita o desafio posto pelo ceticismo epistemológico e busca *estabelecer* que nós temos conhecimento no mundo atual, quer em termos gerais ou num domínio específico (GRECO, 2010, p. 5).

O terceiro destes projetos está relacionado à questão “Como nós podemos melhorar nossa situação intelectual?”³ Em grande medida, esta é uma questão que permeia a tradição filosófica, de Platão aos modernos, em especial Francis Bacon⁴, René Descartes⁵, John Locke⁶ e Baruch Spinoza⁷. Trata-se, aqui, do *projeto do aperfeiçoamento*. O epistemólogo engajado neste projeto busca certas *orientações para a vida intelectual* das pessoas, de modo que elas possam superar deficiências intelectuais que inibem o próprio progresso da civilização, tal como os vieses cognitivos, os preconceitos etc. Este projeto pode se relacionar com os dois projetos anteriores na medida em que orientações para uma vida intelectualmente bem vivida podem otimizar a aquisição de conhecimento, uma vez que este é um bem imprescindível para aquela.

A presente dissertação é uma dissertação em epistemologia que se relaciona especificamente com este último projeto, de modo que questões como “o que é o conhecimento?” e “o que nós atualmente sabemos?” não serão aqui tratadas. Como ficará claro adiante, minha dissertação se enquadra dentro do projeto do *aperfeiçoamento no contexto específico da prática e teoria educacional*. A maneira como este projeto será levado a cabo neste contexto específico será via um programa de

³ Algumas variações possíveis desta mesma questão podem ser articuladas da seguinte maneira: “Como nós podemos melhorar nosso intelecto?” ou “Como nós podemos melhorar nossa vida intelectual?”.

⁴ Cf. *Novum Organum*. In: CIVITA, V. (Ed.). São Paulo: Abril Cultural, 1973.

⁵ Cf. *Discurso do Método*. In: CIVITA, V. (Ed.). São Paulo: Abril Cultural, 1973.

⁶ Cf. *Of the Conduct of Understanding*. In: SCHUURMAN, P. (Ed.). 2000.

⁷ Cf. *Tratado da Correção do Intelecto*. In: CIVITA, V. (Ed.). São Paulo: Abril Cultural, 1973.

pesquisa específico. Grosso modo, farei uso da epistemologia das virtudes, onde o destaque central é dado ao conceito de ‘virtude intelectual’.

É amplamente aceito que Aristóteles foi o primeiro filósofo a identificar um conjunto de virtudes intelectuais distintos do conjunto de virtudes morais. Ele identificou “arte” (*techne*), “entendimento”⁸ (*episteme*), “sabedoria prática” (*phronesis*), “sabedoria teórica” (*sophia*) e “razão intuitiva” (*nous*) como as cinco virtudes intelectuais centrais (*EN* 1139b).

A filosofia do período moderno, no entanto, passou a ver o conceito de ‘virtude intelectual’ entrar cada vez mais em desuso. O epistemólogo Jason Baehr, por exemplo, declara que, a partir do período moderno,

A atenção dos filósofos que escreviam acerca do conhecimento passou a se distanciar das características de agentes cognitivos excelentes e se aproximar do estatuto e das propriedades de certas crenças (e.g. a crença num mundo exterior ou material). Como resultado disso, os séculos subsequentes testemunharam cada vez menos a temática das virtudes intelectuais; e em meados do século XX, falas sobre virtudes intelectuais simplesmente desapareceram das discussões filosóficas convencionais a respeito do conhecimento. (BAEHR, 2011, pp. 6-7; tradução nossa)

Este reposicionamento no foco primário de avaliação epistêmica que, no período moderno, partiu dos agentes epistêmicos para as crenças ou opiniões, será retomado em seguida, pois ele é central para a compreensão da própria epistemologia das virtudes. No que se segue, pretendo prestar esclarecimentos acerca deste programa de pesquisa em epistemologia.

O destaque aqui dado ao conceito de ‘virtude intelectual’ não é um mero capricho de minha parte. Este conceito, na verdade, tem figurado como um conceito central em discussões de epistemologia contemporânea. A hipótese de trabalho, aqui, é a de que as virtudes intelectuais desempenham uma função, senão central, de extrema importância nos aspectos intelectuais da vida humana. Ao programa de pesquisa, em epistemologia, comprometido com esta hipótese de trabalho, nomeamos de *epistemologia das virtudes*.

A epistemologia das virtudes, desde o seu início, tem sido articulada de maneira bastante sugestiva: os epistemólogos das virtudes propõem-se a espelhar, na epistemologia, o que a ética das virtudes reflete na ética. No entanto, é interessante

⁸ Uma tradução alternativa é “conhecimento científico”, adotada até mesmo na tradução presente em Os Pensadores da *Ética a Nicômaco*. Dei preferência a “entendimento” em função de razões articuladas por Greco em “*Episteme: Knowledge and Understanding*” (2014).

notar que esta sugestão característica da epistemologia das virtudes nem sempre tem sido elaborada em todo o seu potencial e, com efeito, a epistemologia das virtudes, nesse quesito, ainda apresenta algumas deficiências. Heather Battaly (2014), por exemplo, nota que pouca pesquisa tem sido feita dentro da epistemologia das virtudes no concernente as relações entre virtudes intelectuais e emoções. Na ética das virtudes, pelo contrário, a relação entre virtudes morais e emoções é amplamente conhecida. Outro exemplo de deficiência é o fato de que, embora a ética das virtudes venha sendo aplicada a diversos campos de avaliação moral de nossas vidas, tais como os negócios (DOBSON 2007), o meio ambiente (SANDLER 2008) e a relação entre humanos e outros animais (HURSTHOUSE 2006; ROWLANDS 2012; ABBATE 2014), pouco trabalho tem sido feito, na epistemologia das virtudes, no concernente a sua aplicabilidade aos diversos campos de avaliação intelectual de nossas vidas. No entanto, como veremos adiante, isto vem mudando. Porém, antes de apresentar estas mudanças, é preciso introduzir o leitor aos primeiros passos dados pela epistemologia das virtudes.

O primeiro movimento em direção à epistemologia das virtudes foi dado no artigo “The Raft and the Pyramid”, de Ernest Sosa, onde este introduz, de maneira sugestiva, o conceito de ‘virtude intelectual’ no debate epistemológico contemporâneo, sob a promessa de conseguir, através deste conceito, resolver problemas epistemológicos tradicionais, tais como o trilema de Agripa, e dar o peso devido não só ao sujeito e sua natureza intrínseca, mas também ao seu ambiente e sua comunidade epistêmica (SOSA, 1980, p. 148). Claramente, o propósito de Sosa era o de introduzir um conceito que desempenhasse algum papel na resolução de problemas relacionados aos projetos da explicação e da reivindicação explicados anteriormente. Veremos, adiante, que isto situa a epistemologia das virtudes de Sosa na variedade *conservadora* da mesma.

O segundo movimento em direção à epistemologia das virtudes foi dado no artigo “Towards a ‘Responsibilist’ Epistemology”, de Lorraine Code, onde esta desenvolve o conceito de ‘virtude intelectual’ no contexto de uma teoria acerca da responsabilidade epistêmica. O propósito de Code, no decorrer de seu artigo, está muito mais ligado à variedade *autonomista* da epistemologia das virtudes que à sua variedade conservadora. Mais detalhes sobre esta última variedade serão vistas em seguida.

Fundamentalmente, a pretensão destes dois artigos foi redirecionar a atenção dos epistemólogos de proposições e crenças para as práticas epistêmicas e a situação

cognitiva das pessoas. O movimento em direção à epistemologia das virtudes, neste sentido, acarretou algumas modificações na própria maneira de se fazer pesquisa em epistemologia.

Em primeiro lugar, a epistemologia passa a ser declaradamente encarada como um campo de pesquisa normativo, onde, no geral, o agente epistêmico passa a ser (a) o foco primário de avaliação epistêmica e (b) a fonte primária de valor epistêmico⁹. O epistemólogo das virtudes substitui, assim, as crenças ou opiniões por agentes epistêmicos no que concerne ao foco primário de nossas avaliações epistêmicas. Por exemplo, ao invés de focarmos primariamente nas propriedades que as nossas crenças podem possuir, sejam elas propriedades intrínsecas (e.g., basicidade) ou relacionais (e.g., coerência), tomamos a situação cognitiva do agente epistêmico como o foco primário de avaliação epistêmica. Esta diferença pode conduzir a maneiras diferentes de se lidar com problemas tais como o trilema de Agripa, a natureza do conhecimento etc.

Em segundo lugar, a epistemologia das virtudes abriu espaço para uma epistemologia aplicada e regulativa, algo que só vem sendo retomado na epistemologia contemporânea muito recentemente. Este aspecto é de especial importância no contexto da presente dissertação, uma vez que esta versa sobre a aplicação da epistemologia das virtudes no contexto da prática e teoria educacional. Esta aplicação foi recentemente articulada por epistemólogos e outros acadêmicos envolvidos com filosofia e educação, cujos resultados foram publicados na coletânea *Intellectual Virtues and Education* (2016), editada por Jason Baehr. Trata-se, na verdade, da obra mais promissora de que dispomos no momento acerca da aplicação da epistemologia das virtudes à educação. Tentativas anteriores incluem “Critical Thinking, Moral Integrity and Citizenship” (2000), de Richard Paul, “Teaching Intellectual Virtues” (2006), de Heather Battaly, “Virtue Epistemology and the Philosophy of Education” (2012), de James MacAllister e *Toward a Regulative Virtue Epistemology for the Theory and Practice of Education* (2011), de Mark Ortwein.

Como toda criança que começa a andar, após alguns primeiros passos desajeitados, chega-se a um equilíbrio, e ao equilíbrio se segue um longo período onde a prática de andar se torna comum e normalizada. Os dois passos dados pelos artigos de

⁹ Alguns epistemólogos das virtudes pretendem incluir a comunidade epistêmica como um ente que, também, é foco primário de avaliação epistêmica e fonte primária de valor epistêmico, mas o sucesso da epistemologia das virtudes em incluir as comunidades epistêmicas neste aspecto é discutível.

Sosa e Code foram decisivos para que a epistemologia contemporânea se direcionasse cada vez mais aos programas de pesquisa resultantes do movimento da epistemologia das virtudes. Esta última, cada vez mais do interesse geral de epistemólogos, começa a passar por um período onde sua hipótese de trabalho se tornou tão apelativa que os programas de pesquisa nela baseados vêm demonstrando cada vez mais sua fertilidade. Podemos mencionar, aqui, sua aplicação à jurisprudência (SOLUM 2003; AMAYA 2013), à medicina (MARCUM 2009), à filosofia da história (PAUL 2011), aos negócios (DE BRUIN 2013) e à filosofia política (THUNDER 2014).

Antes de prosseguirmos aos detalhamentos de como a epistemologia das virtudes será, por mim, aplicada à educação, é preciso deixar claro as divisões internas à própria epistemologia das virtudes. Aqui, procederei da seguinte maneira: em primeiro lugar, apresentarei a divisão interna mais conhecida na epistemologia das virtudes, a saber, o confiabilismo das virtudes e o responsabilismo das virtudes. Em seguida, apresento duas variedades de epistemologia das virtudes, nomeadamente, a epistemologia conservadora das virtudes e a epistemologia autonomista das virtudes. Ambas as variedades admitem articulações em duas formas distintas, a saber, nas formas robusta e moderada. Após cada um destes passos que darei, tornarei explícito onde a presente dissertação se enquadra e por quê.

Aos artigos de Sosa (1980) e Code (1984), seguiu-se uma crescente literatura em epistemologia das virtudes na qual algumas cisões internas foram despertadas. Dentre elas, a cisão mais conhecida é entre a epistemologia das virtudes de cunho *confiabilista* e a epistemologia das virtudes de cunho *responsabilista*. Tal cisão, como veremos, revela que o termo “virtude intelectual” é um termo equívoco.

A epistemologia de cunho confiabilista, ou confiabilismo das virtudes, é endossada por epistemólogos como Ernest Sosa (1991, 2007), John Greco (1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2009, 2010) e Duncan Pritchard (2005, 2008a, 2008b, 2009). Fundamentalmente, os confiabilistas na epistemologia das virtudes descrevem a boa visão, a boa memória, o bom raciocínio, a boa audição etc. como casos particulares de virtudes intelectuais. Em outras palavras, o confiabilismo das virtudes encara nossas *faculdades cognitivas* como exemplos característicos de virtudes intelectuais. Trata-se, portanto, de uma epistemologia das virtudes baseada nas faculdades cognitivas do agente epistêmico, i.e., onde o foco reside em tais faculdades. Outros epistemólogos que

poderiam ser enquadrados aqui são Alvin Goldman (1992, 2001) e Alvin Plantinga (1993).

Em parte, o destaque às faculdades cognitivas do agente epistêmico como exemplos típicos de virtudes intelectuais se deve ao fato de que os proponentes do confiabilismo das virtudes estão engajados principalmente com o projeto da explicação e o projeto da reivindicação em epistemologia. Isto ocorre porque, caso pensemos nas virtudes intelectuais como traços de caráter intelectual do agente epistêmico, ao invés de faculdades cognitivas, poucas serão as chances de podermos oferecer uma resposta aos problemas relativos a estes projetos.

No entanto, é forçoso notar que, mesmo um confiabilista das virtudes, quando pressionado a dar exemplos de *vícios* intelectuais, fará logo menção àquilo que nos soaria mais natural, i.e., traços de caráter intelectual, tais como a negligência, a preguiça e a falta de rigor intelectuais. Entretanto, é preciso notar, também, que o confiabilista das virtudes não precisa limitar-se às faculdades cognitivas por ele enfatizadas. Isto porque o confiabilismo das virtudes é perfeitamente compatível com a inclusão de traços de caráter intelectual no escopo das virtudes intelectuais, o que torna o confiabilismo das virtudes bastante plástico, por assim dizer.

Virtudes intelectuais concebidas como *traços de caráter intelectual*, por sua vez, são o foco da epistemologia de cunho responsabilista, ou responsabilismo das virtudes. Esta é a sugestão mais natural, uma vez que quando pensamos em seu análogo no domínio da moral, pensamos também em *traços de caráter*. Proponentes desta visão incluem Lorraine Code (1984, 1987), Jonathan Kvanvig (1992), James Montmarquet (1993), Linda Zagzebski (1996), Christopher Hookway (2000, 2003) e Jason Baehr (2006a, 2006b, 2008, 2011). Fundamentalmente, exemplos típicos de virtudes “responsabilistas” são a mentalidade arejada, a responsabilidade epistêmica, a coragem intelectual, a curiosidade etc. Com efeito, esta é uma epistemologia das virtudes baseada no caráter cognitivo do agente epistêmico, i.e., onde o foco reside nos traços de caráter do agente.

Com relação aos projetos da epistemologia com os quais os responsabilistas das virtudes se engajam, costuma-se ter uma variedade maior do que no confiabilismo das virtudes. Como dito anteriormente, os proponentes do confiabilismo das virtudes estão geralmente engajados com o projeto da explicação e o projeto da reivindicação, e

raramente possuem algum engajamento com o projeto do aperfeiçoamento. Uma notável exceção é Duncan Pritchard, epistemólogo que vem desenvolvendo trabalhos em todos os projetos mencionados.

Linda Zagzebski, uma notável proponente do responsabilismo das virtudes, desenvolveu, em sua obra *Virtues of the Mind* (1996), um tratamento acerca do conhecimento em termos de virtudes intelectuais, o que faz dela uma responsabilista engajada com o projeto da explicação, i.e., o projeto epistemológico que visa *explicar* o que é o conhecimento e como é possível adquiri-lo. O trabalho de Zagzebski é um exemplo notável de vertente robusta da epistemologia conservadora das virtudes, sobre o qual falarei com mais detalhes adiante.

Jonathan Kvanvig, outro notável proponente do responsabilismo das virtudes, não só rejeitou se engajar com os projetos da explicação e da reivindicação, como também aconselhou os epistemólogos a não perderem seu tempo com tais projetos. Como veremos adiante, esta posição de Kvanvig é enquadrada dentro de uma vertente robusta de epistemologia autonomista das virtudes.

Por sua vez, Jason Baehr, outro notável proponente do responsabilismo das virtudes, possui trabalhos que claramente vão em direção ao projeto do aperfeiçoamento. Suas ideias, como veremos em seguida, podem ser enquadradas dentro da vertente moderada de epistemologia autonomista das virtudes.

Em resumo, o confiabilismo das virtudes é uma abordagem da epistemologia das virtudes que concebe virtudes intelectuais como faculdades cognitivas do agente epistêmico, enquanto que o responsabilismo das virtudes é uma abordagem da epistemologia das virtudes que concebe virtudes intelectuais como traços de caráter intelectual do agente epistêmico. O que veremos a seguir é uma cisão ainda mais profunda no movimento da epistemologia das virtudes, de tal modo que poderemos observar que tal movimento possui quatro variedades, a saber, as formas robusta e moderada de epistemologia conservadora das virtudes e as formas robusta e moderada de epistemologia autonomista das virtudes.

Em sua obra *The Inquiring Mind* (2011), Jason Baehr declara que “Uma diferença importante e saliente entre os vários autores trabalhando nesta área é a maneira como eles concebem a relação entre (1) o conceito de ‘virtude intelectual’ e (2) os problemas e questões da epistemologia tradicional.” Ele prossegue,

Para muitos, um apelo às virtudes intelectuais promete uma solução a muitos dos problemas mais difíceis e permanentes da epistemologia tradicional. Zagzebski (1996), por exemplo, argumenta que conceder ao conceito de virtude intelectual um papel central no tratamento do conhecimento permite um tratamento satisfatório da natureza do conhecimento, uma réplica ao ceticismo, uma solução ao problema de Gettier e uma maneira de resolver o debate entre internistas e externistas. Ela vê um apelo à virtude intelectual como tendo uma espécie de efeito salvador e transformador na epistemologia tradicional. Outros, no entanto, vêm a reflexão acerca de questões relativas às virtudes intelectuais como motivando direções e pesquisas fundamentalmente novas em epistemologia—direções e pesquisas que são amplamente independentes das preocupações tradicionais acerca da natureza, estrutura, limites, ou fontes do conhecimento. (BAEHR, 2011, p. 10; tradução nossa)

Importante notar que quando Baehr fala de “questões da epistemologia tradicional”, ele está se referindo aos projetos da explicação e da reivindicação, sem incluir o projeto do aperfeiçoamento, mesmo embora este seja um projeto bastante tradicional em filosofia, com a diferença de que foi pouco explorado na tradição analítica.

Baehr conclui, do que foi dito, que há duas abordagens gerais em epistemologia das virtudes¹⁰: uma “conservadora”, a qual apela ao conceito de virtude intelectual para resolver problemas epistemológicos relativos aos projetos da explicação e da reivindicação; e outra “autonomista”, que destaca o conceito de virtude intelectual de uma maneira que é amplamente independente dos projetos da explicação e da reivindicação, mas que continua sendo fruto de pesquisa dentro da epistemologia.

Ademais, o autor de *The Inquiring Mind* sinaliza algumas sub-variedades das abordagens aqui descritas. De acordo com ele,

Abordagens conservadoras à epistemologia das virtudes podem ser ou robustas ou moderadas, dependendo de quão substanciais os pesquisadores pensam a conexão entre o conceito de virtude intelectual e os problemas e questões da epistemologia tradicional. (...)

Variedades autonomistas da epistemologia das virtudes também vêm em formas robustas e moderadas. A ideia norteadora nesta área é que questões relativas às virtudes intelectuais têm “tração” ou importância epistemológica independente de preocupações epistemológicas mais tradicionais. (BAEHR, 2011, p. 11; tradução nossa)

A forma robusta de epistemologia conservadora das virtudes propõe que o conceito de virtude intelectual desempenha um papel *central* na resolução dos problemas relativos aos projetos da explicação e da reivindicação em epistemologia.

¹⁰ Baehr restringe essas variedades à epistemologia das virtudes cujo foco reside no caráter intelectual do agente epistêmico, mas as razões para restringir essas variedades como variedades exclusivas de abordagens responsabilistas não são claras. A princípio, não há nenhuma razão para eliminar essas variedades do confiabilismo das virtudes, tanto que Duncan Pritchard e Wayne Riggs, ambos proponentes do confiabilismo, vêm desenvolvendo contribuições tanto à variedade “conservadora” como quanto à variedade “autonomista” da epistemologia das virtudes.

Exemplos claros de epistemologia conservadora das virtudes articulada na sua forma robusta são ilustrados pelos trabalhos de Sosa, Greco e Zagzebski. Por sua vez, a forma moderada de epistemologia conservadora das virtudes reivindica que o conceito de virtude intelectual, embora não desempenhe um papel central na análise do conhecimento e outros problemas relacionados aos projetos da explicação e da reivindicação, ainda assim desempenha um papel *secundário* ou *de fundo* dentro destes projetos (BAEHR, 2011, p. 11). Exemplos claros de epistemologia conservadora das virtudes articulada na sua forma moderada são ilustrados pelos trabalhos de Duncan Pritchard e, talvez, o próprio Greco (2015) em anos recentes.

A forma robusta de epistemologia autonomista das virtudes propõe que uma abordagem teórica das virtudes, em epistemologia, deveria *suplantar* ou *substituir* os projetos da explicação e da reivindicação. Ou seja, tais projetos deveriam ser esquecidos e dar lugar a um projeto epistemológico diferente daquilo que veio sendo perseguido na tradição analítica. Jonathan Kvanvig, como mencionado outrora, desenvolveu um trabalho que ilustra muito bem esta posição. Por fim, temos a forma moderada de epistemologia autonomista das virtudes, a qual é bem menos ambiciosa que sua irmã robusta. Nas palavras de Baehr,

Outros proponentes de uma epistemologia autonomista das virtudes têm demarcado uma posição menos ambiciosa, reivindicando em vez disso que suas abordagens são um complemento apropriado—e, portanto, podem existir pacificamente ao lado uma da outra—às abordagens mais tradicionais em epistemologia. Code, por exemplo, deixa claro que sua abordagem não visa a substituição da epistemologia tradicional, mas ao invés disso em lançar luz em áreas que a epistemologia tradicional tem tendido a negligenciar (1987: 63–4; 253). (BAEHR, 2011, p. 12; tradução nossa)

Pode-se dizer, com efeito, que a epistemologia autonomista das virtudes é o programa de pesquisa em epistemologia das virtudes comprometida com o projeto do aperfeiçoamento, i.e., com o projeto que engloba um conjunto de problemas epistemológicos relacionados à questão “como nós podemos melhorar nossa vida intelectual?”. Por outro lado, a epistemologia conservadora das virtudes é o programa de pesquisa em epistemologia das virtudes comprometida com o projeto da explicação ou o projeto da reivindicação, i.e., com os projetos que englobam um conjunto de problemas epistemológicos relacionados às questões “o que é o conhecimento?” e “o que nós sabemos?”. Estamos, agora, em condições de enquadrar a presente dissertação dentro de um projeto epistemológico específico, num assunto específico de pesquisa epistemológica e dentro de um programa de pesquisa epistemológico específico.

O objetivo da presente dissertação consiste em aplicar as ferramentas teóricas de que a epistemologia das virtudes dispõe na prática e teoria educacional. Deste modo, nosso assunto é a epistemologia da educação. Mas o projeto com o qual estou atualmente engajado na epistemologia não inclui os problemas característicos dos projetos da explicação e da reivindicação. Antes, o projeto com o qual estou atualmente engajado está muito mais relacionado aos problemas característicos do projeto do aperfeiçoamento. Deste modo, a presente dissertação é fruto de uma pesquisa epistemológica independente, a qual se relaciona com questões como “como podemos melhorar nossa vida intelectual?” A condução de uma pesquisa neste projeto, situada na epistemologia das virtudes, só pode ser dada a partir da epistemologia autonomista das virtudes. Entretanto, minha intenção ao direcionar-me para a epistemologia autonomista das virtudes não é propor uma suplantação ou substituição completa dos projetos da explicação e da reivindicação pelo projeto do aperfeiçoamento. Meu objetivo é menos ambicioso e, neste sentido, estou comprometido com a forma moderada de epistemologia autonomista das virtudes. Indo um pouco além, ao fazer uso do conceito de ‘virtude intelectual’ no contexto da prática e teoria educacional, estarei destacando as virtudes “responsabilistas”, i.e., estarei entendendo ‘virtude intelectual’ como um traço de caráter intelectual, ao invés de uma faculdade cognitiva. Deste modo, meu foco são virtudes intelectuais como a autonomia intelectual, a mentalidade arejada, a humildade intelectual, a curiosidade etc.

Em resumo, a presente dissertação situa-se como uma dissertação engajada com o projeto epistemológico do aperfeiçoamento no contexto da prática e teoria educacional cuja realização se dará através do programa de pesquisa da epistemologia autonomista das virtudes articulada na sua forma moderada cujo foco reside nas virtudes intelectuais enquanto traços de caráter intelectual. Temos, agora, uma descrição fidedigna do presente projeto. Resta-nos uma descrição geral *do que* será tratado nos próximos capítulos e *como* será tratado.

Vimos, anteriormente, que embora a epistemologia das virtudes se proponha a espelhar na epistemologia o que a ética das virtudes reflete na ética, nem sempre este espelhamento tem sido desenvolvido em todo o seu potencial. Por exemplo, vimos que, no que diz respeito à crescente literatura em epistemologia das virtudes, há uma grande lacuna no que diz respeito ao tratamento das virtudes intelectuais nas relações que estas possuem com as nossas emoções (BATTALY 2014). O capítulo 1 desta dissertação,

“Virtudes intelectuais e emoções”, visa preencher esta lacuna. Nele, começarei explicando o que são virtudes intelectuais e como elas se diferenciam de talentos naturais e habilidades cognitivas. O resultado desta discussão, como veremos, será estabelecer um comprometimento com a educação experiencial, uma filosofia da educação que remonta aos trabalhos de John Dewey (1910, 1916, 1938). Passo, em seguida, à discussão acerca das relações entre virtudes intelectuais e emoções. Neste primeiro capítulo, dois tipos de relação entre virtudes intelectuais e emoções serão considerados. Uma primeira relação entre virtudes intelectuais e emoções se deve ao fato de que algumas virtudes intelectuais são emocionalmente-responsivas, i.e., elas são a maneira apropriada de se lidar com certas emoções. Em segundo lugar, destacarei o fato de que as emoções podem se relacionar com as virtudes intelectuais tanto como um fator de inibição das mesmas como quanto um fator de estimulação delas. Em outras palavras, atos de virtude intelectual podem ser inibidos ou estimulados por emoções específicas. O que isto sugere, no campo da prática e teoria educacional, é uma estratégia pedagógica bastante geral de acordo com a qual, se estamos buscando nutrir virtudes intelectuais em nossos estudantes, então o ambiente escolar deve promover emoções que as estimulem ao invés de emoções que as inibem. Os detalhes sobre quais emoções são estas cabem não à pesquisa epistemológica, mas à pesquisa empírica. Algumas destas pesquisas são apresentadas já neste capítulo e são retomadas no capítulo 3. O que ambas as relações entre emoções e virtudes intelectuais sugerem é que o desenvolvimento intelectual e emocional, embora distintos, estão entrelaçados entre si. Novamente, os detalhes deste entrelaçamento cabem à pesquisa empírica, não à pesquisa em epistemologia.

O capítulo 2, “Virtudes intelectuais como um fim da educação”, discute argumentos em favor da ideia de que as virtudes intelectuais devem ser tomadas como um objetivo da educação. Embora para muitas pessoas esta ideia possa parecer intuitiva, a presente dissertação pretende dar uma base de sustentação a ela. Delineando meu pensamento ao lado de Martha Nussbaum (2010), argumento em favor de uma educação voltada às virtudes intelectuais a partir de um projeto de educação liberal, no qual a educação está, acima de tudo, voltada para a liberdade. Embora o termo “liberdade”, como farei notar, seja um termo equívoco, argumentarei que uma educação voltada para a liberdade é uma educação voltada a, fundamentalmente, dois sentidos específicos de “liberdade”, a saber, liberdade substantiva e liberdade formal. Justificarei os propósitos

educacionais do desenvolvimento econômico, do desenvolvimento cívico e do florescimento intelectual com base nestes dois sentidos de ‘liberdade’ e argumentarei que as virtudes intelectuais contribuem para ambos os propósitos. Algumas potenciais objeções com respeito à desejabilidade de se educar para as virtudes intelectuais são consideradas e respondidas. Por fim, com base no que ficou dito a respeito dos fins da educação e com base nos conjuntos de virtudes intelectuais formulados por Jason Baehr, em *The Inquiring Mind* (2011), e endossados por Lani Watson (2015), desenvolvo critérios para uma seleção de virtudes intelectuais relevantes em ambientes escolares. A presença desta taxonomia preliminar de Baehr facilita o diagnóstico das virtudes intelectuais deficientes numa comunidade escolar, seja esta deficiência uma deficiência individual ou geral, de modo que, com isto, obtemos uma estratégia muito geral para avaliar a deficiência de virtudes intelectuais nos estudantes.

O capítulo 3, “Virtudes intelectuais na comunidade escolar”, propõe-se a descrever algumas virtudes intelectuais específicas com base nos critérios de seleção de virtudes intelectuais oferecidos no capítulo anterior. Em especial, abordarei a inquisitividade, a mentalidade arejada e a autonomia intelectual. A relação entre estas virtudes intelectuais e as emoções que as inibem e estimulam serão rerepresentadas, sugerindo-se estratégias para estimulá-las no ambiente escolar. Além de estratégias relativas às emoções que estimulam e inibem virtudes intelectuais, uma série de outras estratégias possíveis serão tratadas, todas elas já antevistas ao longo da dissertação, mas somente no capítulo 3 serão consideradas de maneira pormenorizada.

Como visto, as estratégias que aqui serão delineadas são bastante gerais. Isto se deve ao fato de que, enquanto epistemólogo, não disponho das ferramentas necessárias para detalhar ainda mais estas estratégias didáticas. No entanto, tais estratégias carregam, a meu ver, *insights* valiosos a respeito de como educar para as virtudes intelectuais. Minha esperança, ao fim de tudo isso, é que esta dissertação, em algum momento, possa inspirar pesquisadores ligados à educação a se engajarem com a formação de escolas que sejam verdadeiros laboratórios de erros e acertos. Mais precisamente, será sugerido, ao longo desta dissertação, que pedagogos, psicólogos da educação, filósofos da educação e demais pesquisadores ligados ao tema, devem encarar a comunidade escolar da maneira como os biólogos encaram seus meios de cultura. Em particular, um meio de cultura é uma preparação química que, na sua formulação, possui nutrientes e outras substâncias que provêm as *condições necessárias* para que os

microrganismos ali presentes desenvolvam-se. De igual modo, uma comunidade escolar deveria ser uma instituição cuja organização da vida social possui os elementos que provêm as condições necessárias para que os estudantes ali presentes floresçam. E do mesmo modo que os biólogos estudam e analisam os microrganismos em meios de cultura fazendo experimentações, pesquisadores ligados à educação deveriam estudar e analisar tais comunidades escolares a partir dos experimentos levados a cabo pelos educadores. Assim, teríamos mais eficiência em diagnosticar, por exemplo, *quais emoções* inibem ou estimulam atos de virtude intelectual, e *quais virtudes intelectuais* específicas estas emoções inibem ou estimulam. A importância de um tal “modelo experimental da comunidade escolar” para o qual chamei a atenção aqui se deve ao fato de este modelo carregar consigo o método experimental, o qual deve ser aplicado de maneira inteligente por educadores. O método experimental, o qual retomaremos no percurso desta dissertação, consiste em três etapas, onde o experimentador (*a*) manipula algum fator, (*b*) mantém as outras condições constantes e (*c*) verifica o efeito da manipulação sobre o fenômeno que está observando (BIAGGIO 2015). Se for possível aplicar este método no estudo de uma comunidade escolar, especialmente uma sobre a qual possamos ter um controle experimental bastante rigoroso, então estaremos ainda mais aptos para otimizar o sucesso de métodos didáticos voltados à educação de virtudes intelectuais.

O resultado de uma tal educação voltada para as virtudes intelectuais, como veremos, é um aprendizado experiencial por parte dos estudantes promovido por métodos experimentais explorados por educadores que, por sua vez, são desenvolvidos e estudados, com o devido rigor, por psicólogos, pedagogos e demais pesquisadores ligados à educação. Tal é o espírito que a presente dissertação visa estimular e pretendo que ela contribua para o estabelecimento de reformas educacionais bem-sucedidas.

CAPÍTULO 1 – VIRTUDES INTELLECTUAIS E EMOÇÕES

O presente capítulo tem, como objetivo principal, esclarecer o que são virtudes intelectuais. Para isto, adotarei três maneiras distintas de proceder. Primeiro, procederei por meio de uma análise diferencial, i.e., analisarei o conceito de ‘virtude intelectual’ a partir das diferenças que as virtudes intelectuais aparentemente apresentam com relação a outras duas excelências intelectuais, a saber, talentos naturais e habilidades cognitivas. Em segundo lugar, adotarei uma estratégia indutivo-construtiva, apresentando exemplos típicos de virtudes intelectuais e agrupando-as conforme a função que costumam desempenhar em nossa economia cognitiva. Em terceiro lugar, procederei por meio de análises conceituais, decompondo o conceito de ‘virtude intelectual’ em conceitos mais básicos e oferecendo uma leitura crítica, porém não muito densa, acerca da literatura sobre o assunto.

Em seguida, passo a debater as relações entre virtudes intelectuais e emoções. Meus esforços se concentrarão em notar dois tipos de relação que emoções e virtudes intelectuais estabelecem entre si. Em primeiro lugar, é preciso notar que algumas virtudes intelectuais são responsivas a determinadas emoções, ou seja, algumas virtudes intelectuais são a maneira apropriada de se lidar com determinadas emoções. Isto significa dizer que pessoas que possuam estas virtudes intelectuais estão mais aptas a lidarem com suas emoções de uma maneira inteligente, o que contribui diretamente para a qualidade de vida de uma pessoa. Em segundo lugar, destacarei o fato de que as emoções podem se relacionar com as virtudes intelectuais tanto como um fator de inibição das mesmas como quanto um fator de estimulação delas. A discussão aqui feita permitirá conceber orientações pedagógicas gerais acerca da maneira mais efetiva de se nutrir virtudes intelectuais nos estudantes, bem como fazer notar o entrelaçamento entre os desenvolvimentos emocional e intelectual das pessoas.

1.1 Virtudes intelectuais, talentos naturais e habilidades cognitivas: semelhanças, aproximações e diferenças

Esta primeira seção dedica-se a apresentar as semelhanças, diferenças e aproximações entre três categorias de disposições intelectuais; nomeadamente, as virtudes intelectuais, os talentos naturais e as habilidades cognitivas. Começarei

apresentando algumas semelhanças, diferenças e aproximações *típicas* entre virtudes intelectuais e talentos naturais, argumentando que educar para as virtudes intelectuais pode contribuir para o aperfeiçoamento dos talentos naturais de uma pessoa. Em seguida, apresento as semelhanças, diferenças e aproximações *típicas* entre virtudes intelectuais e habilidades cognitivas. Uma vez que o foco aqui são as virtudes intelectuais, não tentarei explicitar as diferenças entre talentos naturais e habilidades cognitivas, embora também sejam coisas distintas.

1.1.1 Virtudes intelectuais e talentos naturais

Há, entre as pessoas envolvidas no campo da prática e teoria educacional, quem critique as escolas tradicionais por ser um verdadeiro desperdício de talentos e de traços celebráveis que são característicos da infância, tais como a curiosidade, a inquisitividade e a criatividade. Implícito, nesta crítica, está a ideia de que o ambiente escolar que nutre em seus estudantes estas disposições é um ambiente escolar melhor do que aquele que deixa de fazê-lo. Argumentos em favor desta posição serão oferecidos no capítulo 2 da presente dissertação. Antes disso, porém, pretendo apresentar a relação entre dois tipos de disposições intelectuais aos quais as pessoas envolvidas com a prática e a teoria educacional costumadamente destacam, a saber, talentos naturais e virtudes intelectuais.

Talentos naturais e virtudes intelectuais se assemelham na medida em que ambos são *disposições* ou *poderes intelectuais*. Aqui, estou pensando em talento natural como algo que identificamos com a *inteligência*. Por exemplo, uma criança com talento para desenho é uma criança que manifesta inteligência para este tipo de atividade. Em sua obra *The Inquiring Mind* (2011), Jason Baehr descreve a inteligência ou talento como incluindo

Capacidades superiores para o reconhecimento de padrões, resolução de problemas ou quebra-cabeças, pensamento tridimensional, pensamento matemático e outras formas de pensamento abstrato, uso e manipulação linguística, dentre outras coisas. Ter um “talento” intelectual no sentido presente é estar capacitado a exceder em uma ou mais destas ou outras áreas finamente relacionadas. (BAEHR, 2011 p. 25; tradução nossa)

Para começarmos a distinguir talentos naturais de virtudes intelectuais, procederei da seguinte maneira: primeiro, apresento a maneira como Baehr distingue ambas as categorias. Logo depois, discuto a plausibilidade das razões oferecidas por ele para se distinguir uma categoria da outra.

A distinção que Baehr oferece entre talentos e virtudes intelectuais apoia-se em três razões. Em primeiro lugar, para Baehr, talentos, ao contrário de virtudes intelectuais, são em ampla medida *inatos*; eles são, nas palavras de Baehr, parte de nosso aparato cognitivo nativo. Com efeito, nós tendemos a falar de uma pessoa talentosa como sendo uma pessoa “dotada”, com o sentido de que seu talento não é fruto de seu esforço, mas que, antes, é um dom da natureza. As virtudes intelectuais, por sua vez, são em ampla medida traços *cultivados*; elas são o produto de escolhas e ações repetidas (BAEHR, 2011, p. 25).

Em segundo lugar, Baehr argumenta que os talentos também podem ser distinguidos das virtudes intelectuais na medida em que, ao contrário destas últimas, os talentos naturais não contribuem para o valor de uma pessoa *enquanto* pessoa. De acordo com ele, ter um QI de 170 diz pouca coisa sobre nosso valor enquanto pessoa, embora possa dizer muito sobre nossa perspicácia (BAEHR, 2011, p. 26).

Por fim, Baehr argumenta que a operação de um talento natural é potencialmente *independente da agência* de uma maneira que a operação das virtudes intelectuais aparentemente não o é. Uma pessoa que sofra de savantismo, por exemplo, poderia, desde tenra idade, encontrar a si mesma ciente de certos padrões numéricos ou visuais, mas ela poderia muito bem ser inteiramente passiva com relação a estas percepções (BAEHR, 2011, p. 26).

Minha discussão acerca das razões oferecidas por Baehr procederá da seguinte maneira: primeiro, darei nome aos argumentos oferecidos pelo filósofo; em seguida, avaliarei a plausibilidade das razões oferecidas por ele, tentando salvar a ideia de que há uma distinção entre talentos naturais e virtudes intelectuais.

Ao primeiro argumento de Baehr, dou o nome de o *argumento da natividade*. Tal argumento afirma que a distinção entre talentos naturais e virtudes intelectuais se torna clara quando consideramos sua origem¹¹. Ao contrário das virtudes intelectuais, a realizabilidade dos talentos naturais é nativa, i.e., nascemos com o poder de manifestar nossos talentos. A estabilidade dessa disposição ou poder, em nós, não é em nada atribuível a nós; não se trata, assim, de algo pelo qual devemos ser creditados. As virtudes intelectuais, por contraste, são poderes cuja estabilidade é fruto de nossa

¹¹ Baehr argumenta, em uma nota de rodapé, que embora ele esteja disposto a considerar que as virtudes intelectuais poderiam não necessariamente ser *originadas* pelo exercício da agência, que ainda assim o seu *mantimento* precisa ser atribuível ao exercício da mesma.

agência e, neste sentido, é algo pelo qual devemos levar o crédito. Isto nos coloca perto do segundo argumento de Baehr para distinguir talentos naturais de virtudes intelectuais. Trata-se do *argumento da excelência pessoal*. Este argumento alega que as virtudes intelectuais, ao contrário dos talentos naturais, contribuem para que uma pessoa se torne uma pessoa melhor, ou seja, melhor enquanto pessoa. Também há uma relação entre o que foi dito até aqui e aquele que será o terceiro argumento de Baehr para distinguir talentos de virtudes. Chamo este terceiro argumento de o *argumento da dependência com respeito à agência*. Neste argumento, a distinção entre talentos e virtudes é estabelecida com base no tipo de dependência ou independência que estas possuem para com a agência. De acordo com Baehr, um talento é potencialmente independente da agência de uma maneira que as virtudes intelectuais aparentemente não o são.

Embora o argumento da natividade possa parecer intuitivo, é preciso notar três coisas: primeiro, é preciso esclarecer se a aquisição de virtudes intelectuais *necessariamente* envolve práticas anteriores, ou se tais práticas é o que *tipicamente* está envolvido na aquisição das mesmas. Em segundo lugar, é preciso notar que a distinção entre inato e aprendido pode trazer muito mais confusões do que esclarecimentos neste ponto. Argumenta-se, por exemplo, que a dicotomia entre inato e aprendido ou, ainda, entre natureza e cultura é, acima de tudo, um obstáculo epistemológico ao avanço das ciências biológicas¹². Deste modo, penso que deveríamos tomar cuidado no uso desta distinção, pois nem sempre ela esclarece; podendo, na verdade, ter o efeito contrário. Por fim, consideramos a curiosidade e a criatividade exemplos típicos de virtudes intelectuais, mas, tomando as crianças como exemplo, não parece o caso de que a curiosidade e a criatividade são disposições cuja estabilidade é fruto do esforço da criança. Deste modo, não é claro por que deveríamos tomar as virtudes intelectuais como traços *necessariamente* cultivados, o que nos faz retomar a primeira objeção.

Pretendendo oferecer uma leitura generosa de Baehr, proponho que o interpretemos como alguém que está, antes de tudo, considerando como as virtudes intelectuais *tipicamente* são, sem comprometimentos com aquilo que elas *necessariamente* são. Isto permite que evitemos dois dos problemas aqui apresentados, mas teria como efeito objeções que vão em direção à vagueza da expressão

¹² Para um argumento detalhado em favor desta tese, veja “Natureza e Cultura” (2014), de Paulo C. Abrantes, n° 48 da revista *Ciência & Ambiente*, dedicada ao tema da evolução humana.

“tipicamente”¹³. Além disso, poderíamos interpretá-lo como alguém que certamente não estaria comprometido com a dicotomia entre inato e cultivado, mas tão somente com uma distinção entre ambas as coisas. Ainda assim, seria preciso esclarecer em que medida essa distinção é útil para a presente discussão.

Quanto ao argumento da excelência pessoal, ele pode sugerir que talentos naturais não são excelências de nível pessoal tanto quanto as virtudes intelectuais, mas esta pode ser uma leitura pouco caridosa do que pretende Baehr. Na verdade, este argumento está relacionado à própria concepção de virtudes intelectuais defendida pelo autor em *The Inquiring Mind*. De acordo com ele, uma virtude intelectual é um traço de caráter que contribui para o valor intelectual pessoal do seu possuidor em função de envolver uma orientação psicológica positiva em direção a bens epistêmicos (BAEHR, 2011, p. 102). Tal concepção será avaliada mais detidamente na próxima seção do presente capítulo.

Por fim, o argumento da dependência com respeito à agência carrega consigo o mesmo problema relativo a se estamos falando de virtudes intelectuais com base naquilo que elas tipicamente são ou com base naquilo que elas necessariamente são. Se for naquilo que elas tipicamente são, então deveríamos considerar a objeção acerca da vagueza do termo “tipicamente”. Se for com base naquilo que elas necessariamente são, então retornamos aos problemas mencionados no primeiro argumento. Mais especificamente, o problema aqui é: as virtudes intelectuais são tipicamente dependentes da agência ou elas são necessariamente dependentes da agência?

Um segundo problema para este mesmo argumento diz respeito ao próprio conceito de ‘agência’. Baehr parece utilizar este conceito, a princípio, colocando-o como um cognato de ‘poder de escolha’. Ele declara, por exemplo, que somos capazes de *escolher* escutar um interlocutor de maneira cuidadosa e arejada ou de *escolher* perseverar em nossa tentativa de entender um assunto em particular (BAEHR, 2011, p. 24). Novamente, não é claro por que virtudes intelectuais como a curiosidade e a criatividade seriam disposições reguladas pelas nossas escolhas pessoais. Plausivelmente, crianças não escolhem se admirar com algum fenômeno cujas causas elas desconhecem, tampouco elas escolhem adotar soluções criativas aos problemas

¹³ Martha Nussbaum, por exemplo, em resposta às críticas de Aaron Ben Ze’ev à sua teoria das emoções exposta na obra *Upheavals of Thought*, argumenta que, ao contrário dela, Ben Ze’ev busca aqueles elementos que tipicamente estão presentes em emoções como inveja ou aflição, mas que a própria ideia daquilo que é “típico” é bastante vaga (NUSSBAUM, 2004, p. 473).

corriqueiros que enfrentam. No geral, crianças simplesmente se admiram com o mundo bem como adotam soluções criativas sem exercitar suas funções volitivas. O problema que retorna é: estamos falando da relação que as virtudes intelectuais *tipicamente* possuem com a agência ou da relação que elas *necessariamente* possuem com a agência? Se estivermos falando da dependência que elas tipicamente possuem com a agência, então ainda deveríamos considerar a objeção acerca da vagueza do termo “tipicamente”. Se estivermos falando da dependência que virtudes intelectuais necessariamente possuem com a agência, então parece que a curiosidade, a criatividade e talvez algumas outras virtudes intelectuais típicas não deveriam ser consideradas virtudes até que dependam da agência num sentido relevante.

Retomo, agora, a discussão acerca da relação entre virtudes e talentos, mas desta vez com foco nas aproximações entre ambas as categorias. Embora sejam disposições intelectuais distintas, as virtudes intelectuais e os talentos naturais podem ser aproximados de uma maneira que é intelectualmente desejável. Como Baehr nota, as virtudes intelectuais podem ser manifestadas no uso que fazemos de nossos talentos naturais. Uma pessoa intelectualmente generosa, por exemplo, poderia fazer uso de seu talento superior para matemática de modo a se oferecer para ajudar seus colegas em dificuldade.

Similarmente, um talento natural pode ser aperfeiçoado se for motivado ou suportado por certa virtude intelectual. Uma pessoa com capacidade superior para reconhecer padrões, por exemplo, poderia ter sua capacidade melhorada se esta vier acompanhada pelo desejo pela verdade ou virtudes intelectuais tais como a cautela e a atenção. Deste modo, as virtudes intelectuais podem servir para motivar e regular nossos talentos naturais, aperfeiçoando-os.

Isto sugere que, se tomamos o aperfeiçoamento dos talentos naturais de uma criança como um objetivo da educação, então é uma questão de inteligência tomar as virtudes intelectuais como um objetivo da educação também, uma vez que estas últimas contribuem para o objetivo anterior. Retomarei este argumento no capítulo 2. Passemos, agora, às relações entre virtudes intelectuais e habilidades cognitivas.

1.1.2 Virtudes intelectuais e habilidades cognitivas

Assim como no caso dos talentos naturais, virtudes intelectuais e habilidades cognitivas têm, em comum, o fato de serem disposições ou poderes intelectuais. Aqui,

estou pensando em habilidade cognitiva como aquilo que identificamos com nossas *faculdades*, o que inclui tanto nossas modalidades sensoriais (visão, audição, tato etc.) quanto nossas capacidades para lembrar (memória), inferir (razão) e introspectar (introspecção).

Novamente, procederei utilizando-me da discussão empreendida por Jason Baehr, em *The Inquiring Mind* (2011), discutindo a plausibilidade das razões oferecidas por ele para distinguir virtudes intelectuais de habilidades cognitivas. Por fim, apresento algumas aproximações entre ambas.

A distinção oferecida por Baehr entre virtudes intelectuais e habilidades ou faculdades cognitivas se apoia em três diferentes razões. Em primeiro lugar, ao lado dos talentos naturais, as habilidades cognitivas são, para Baehr, *inatas*; elas são parte de um equipamento cognitivo com que somos naturalmente dotados. Como ele alega, nós nascemos com a habilidade de ver, lembrar, introspectar e fazer inferências lógicas básicas tanto quanto nascemos com a habilidade de comer, respirar e andar (BAEHR, 2011, p. 22). As virtudes intelectuais, por outro lado, são traços cultivados, como dissemos acima. Elas são disposições de caráter que se estabilizaram por meio de escolhas e ações repetidas.

Uma segunda grande diferença entre habilidades cognitivas e virtudes intelectuais, para Baehr, é que as primeiras são *impessoais* de uma maneira que estas últimas não o são. Segundo ele,

Virtudes de caráter intelectual plausivelmente comportam em seus possesores um “valor pessoal”, isto é, na bondade ou deficiência de seus possesores qua pessoa. Dizer de alguém que ela é inquisitiva, atenta, imparcial ou intelectualmente honesta, que ela estima o conhecimento e o entendimento acima da reputação, da riqueza, ou do prazer, que ela é aberta e responsiva às críticas racionais de suas crenças, e por aí vai, é conceder algo de positivo a respeito de quem ela é enquanto uma pessoa. É sugerir que ela é, apesar de em certa maneira ou capacidade intelectual distinta, uma *boa* pessoa ou *boa qua* pessoa. (BAEHR, 2011, p. 23; grifos do autor, tradução nossa)

Ao contrário das virtudes intelectuais que, de acordo com Baehr, contribuem para que uma pessoa seja melhor enquanto pessoa, as habilidades cognitivas não dão a mesma contribuição. Ninguém se torna uma pessoa melhor pelo fato de ter uma visão perfeita ou uma memória fotográfica.

Por fim, a terceira razão apresentada por Baehr para distinguir habilidades cognitivas de virtudes intelectuais é que a operação das primeiras não requer, tipicamente, um exercício de *agência*. O autor reconhece, como veremos adiante, que a

agência pode aperfeiçoar a performance de uma faculdade cognitiva, mas argumenta que o funcionamento básico ou rudimentar de habilidades cognitivas é algo mais ou menos automático (nós não precisamos *tentar* ter sensações visuais ou auditivas). O exercício das virtudes intelectuais, por contraste, argumenta Baehr, caracteristicamente envolve agência. Como ele coloca, nós *escolhemos* escutar um interlocutor de maneira cuidadosa e arejada ou perseverar em nossa tentativa de entender um assunto em particular (BAEHR, 2011, pp. 23-4).

Novamente, o que temos aqui são os mesmos argumentos delineados na seção 1.1.1, mas de uma maneira adaptada. Fundamentalmente, o argumento da natividade busca estabelecer uma primeira distinção entre virtudes intelectuais e habilidades cognitivas com base nas origens de uma e outra. O argumento da excelência pessoal busca distinguir uma da outra com base no valor conferido por estas à pessoa enquanto pessoa. Por fim, o argumento da dependência com respeito à agência pretende distinguir virtudes intelectuais de habilidades cognitivas com base no tipo de dependência estabelecida entre elas e a agência humana. Aqui, as objeções expostas na seção 1.1.1 poderiam ser repetidas ponto a ponto, de modo que seria enfadonho enunciá-los novamente. Deste modo, passo direto às aproximações entre virtudes e faculdades.

Mesmo embora as virtudes intelectuais e as habilidades cognitivas sejam disposições intelectuais distintas, elas apresentam complementariedades assim como no caso das aproximações que vimos entre virtudes intelectuais e talentos naturais.

De acordo com Baehr, as virtudes intelectuais são, senão sempre, tipicamente manifestadas no uso de nossas habilidades cognitivas. Ser uma pessoa intelectualmente vigilante, observadora, ou sensível aos detalhes, por exemplo, é geralmente uma questão de fazer bom uso de nossa visão (BAEHR, 2011, p. 24). O autor continua:

Imparcialidade é uma questão de julgar ou usar a razão de uma maneira consistente ou justa. E uma pessoa intelectualmente honesta é uma cuja habilidade introspectiva é ampla no escopo e em grande medida não impedida pelo autoengano. De fato, embora não haja nenhuma dúvida de que uma pessoa que é, por assim dizer, cega ou surda ainda assim pode ser intelectualmente virtuosa, a ideia de uma pessoa intelectualmente virtuosa privada de quaisquer faculdades cognitivas faz pouco sentido. Portanto, embora as virtudes intelectuais sejam distintas das faculdades cognitivas, a operação daquelas é parcialmente constituída pelo emprego destas. (BAEHR, 2011, p. 24; tradução nossa)

De maneira semelhante, uma melhor performance de nossas faculdades cognitivas muitas vezes requer a agência intelectualmente virtuosa. Um melhor uso de nossas habilidades perceptuais, por exemplo, muitas vezes requer treinamento,

disciplina e educação. Considere uma ornitóloga que deseja conhecer melhor os passeriformes nativos de sua região. Ela poderia muito bem buscar instruir suas habilidades visuais e auditivas de modo que estas habilidades a tornassem cada vez mais capaz de discriminá-los pelos sons, cores e outras características que emitem ou possuem.

Agora que vimos possíveis diferenças entre talentos naturais e virtudes intelectuais, bem como entre virtudes intelectuais e habilidades cognitivas, será importante discutirmos o que são virtudes intelectuais, ou ao menos o que elas são *tipicamente*. A seção seguinte se dedica a este assunto.

1.2 A natureza das virtudes intelectuais

Nesta seção, discuto o problema da natureza das virtudes intelectuais. Para isto, farei uso, novamente, da obra de Jason Baehr. Mais especificamente, apresentarei os agrupamentos naturais das virtudes intelectuais com relação ao estudo e pesquisa, tal como apresentado por Baehr na primeira seção do segundo capítulo de sua obra *The Inquiring Mind* (2011). Ademais, apresentarei com mais detalhes a concepção do valor pessoal de virtudes intelectuais deste autor, segundo a qual uma virtude intelectual é um traço de caráter que contribui para o valor intelectual pessoal do seu possuidor em função de envolver uma orientação psicológica positiva em direção a bens epistêmicos, tais como a verdade, o conhecimento e o entendimento. Algumas alternativas serão debatidas também e, por fim, argumentarei que uma pessoa intelectualmente virtuosa se caracteriza por ter adquirido uma condição intelectual celebrável por meio de práticas epistêmicas e por possuir uma avaliação crítica sobre sua própria condição intelectual. Estes elementos, como argumentarei, alinham-se perfeitamente à filosofia da educação desenvolvida por John Dewey (1910, 1916, 1938), a saber, a educação experiencial, por sua ênfase numa educação calcada na prática e na reflexão sobre a prática. Em outras palavras, uma educação voltada para as virtudes intelectuais, embora possa se conformar aos esquemas tradicionais de educação, parece ser mais bem facilitada por uma educação experiencial.

1.2.1 Tipos de virtudes intelectuais agrupadas com respeito à função que desempenham em nossa economia cognitiva

Jason Baehr desenvolve, em sua obra *The Inquiring Mind* (2011), uma proposta acerca de como podemos agrupar as virtudes intelectuais com respeito à função que elas desempenham em nossa vida intelectual, especialmente no que diz respeito à investigação, que o filósofo concebe como uma pesquisa ativa e intencional pela verdade acerca de uma questão (BAEHR, 2011, p. 18). Baehr não pretende oferecer uma taxonomia das virtudes intelectuais; ele também não pretende apresentar categorias que sejam exaustivas, nem mutuamente exclusivas. Sua proposta consiste em agrupar as virtudes intelectuais em funções distintas relacionadas à investigação e a ideia por trás de sua proposta é a de que a investigação possui certas demandas genéricas razoáveis sobre nós enquanto agentes cognitivos, e que a posse de diferentes conjuntos ou grupos de virtudes intelectuais nos equipa com as ferramentas de que precisamos para satisfazer ou superar estas demandas (BAEHR, 2011, p. 18).

Dentre as funções que as virtudes intelectuais parecem desempenhar sobre nós na atividade da investigação, Baehr apresenta seis delas: elas podem ser relativas à (1) *motivação inicial*; (2) *concentração suficiente e apropriada*; (3) *consistência na avaliação*; (4) *integridade intelectual*; (5) *flexibilidade mental*; e (6) *persistência*. No que se segue, seguirei o texto *The Inquiring Mind* (2011) na caracterização de todas estas demandas.

Baehr começa argumentando que um pesquisador intelectualmente preguiçoso ou irreflexivo dificilmente desfrutará de uma investigação bem-sucedida, uma vez que ele dificilmente começará o processo da investigação em primeiro lugar. Assim, a primeira demanda feita por uma pesquisa ativa e intencional pela verdade acerca de um assunto é uma demanda *motivacional*, uma vez que uma tal pesquisa precisa ser, em primeiro lugar, iniciada. Virtudes intelectuais como a inquisitividade, a reflexividade, a curiosidade etc. podem ser essenciais a uma busca bem-sucedida pela verdade. Baehr argumenta que

Uma pessoa inquisitiva, por exemplo, é ligeira em perguntar questões do tipo “por quê?”, o que, por sua vez, está muito suscetível a 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 nossa)

Uma segunda demanda razoável da investigação diz respeito ao foco ou concentração do pesquisador. Esta concentração pode estar direcionada 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, por parte do pesquisador, tais como observação cuidadosa, escrutínio, perceptividade, sensibilidade aos detalhes, atenção etc. Como Baehr argumenta,

Uma pessoa atenta, por exemplo, exibe um estado de alerta geral com respeito ao seu objeto de pesquisa. Uma pessoa examinadora adota uma mentalidade apropriadamente crítica em direção ao seu objeto de estudo. E um pesquisador perspicaz ou observador é ligeiro para se concentrar em questões e detalhes mais importantes. (BAEHR, 2011, p. 19; tradução nossa)

Um terceiro desafio que 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 são por nós aceitas ou rejeitadas. Esta demanda exige virtudes intelectuais, tais como a justiça intelectual, a consistência, a objetividade, a imparcialidade e a mentalidade arejada.

Um quarto obstáculo se deve à nossa capacidade para o autoengano – nossa habilidade, por exemplo, para distorcer ou mesmo bloquear considerações ou evidências contrárias às nossas ideias, ou mesmo falhar em reconhecer inconsistências entre nossas crenças. Como Baehr argumenta,

Tal decepção obviamente pode ter um impacto deletério no processo de investigação. Ele pode nos levar a confiar em fontes inconfiáveis, em dar uma pesquisa por acabado prematuramente, ou considerar certas hipóteses implausíveis como atraentes. Para se evitar o lodaçal do autoengano, uma espécie de integridade cognitiva é requerida. (BAEHR, 2011, p. 20; tradução nossa)

Este tipo de integridade, segundo Baehr, diz respeito à maneira como nós confrontamos e processamos novas evidências e à maneira como tratamos e consideramos as evidências que nós já possuímos. Isto exige virtudes como autoconsciência, autoescrutínio, e honestidade e transparência com relação ao que é revelado por esta autoconsciência e escrutínio. Por fim, evitar o autoengano demanda que nós façamos uma avaliação honesta de nossa própria situação cognitiva. Isto tudo poderá requerer que nós abandonemos algumas de nossas crenças, suspendamos o juízo, ou que até mesmo conduzamos pesquisas prévias.

Embora Baehr reconheça como uma demanda menos comum, é um desafio que por vezes se apresenta ao pesquisador o fato de que ele precisa confrontar um assunto que é, em si mesmo, extremamente complexo, ou mesmo um assunto que está simplesmente alheio ao seu modo corriqueiro de pensar. Aqui, na expressão do próprio

autor, é preciso uma habilidade para “pensar fora da caixa”. Isto pode requerer qualquer uma das seguintes virtudes: engenhosidade, criatividade, adaptabilidade intelectual, flexibilidade, agilidade, ou mentalidade arejada. De acordo com Baehr,

A pessoa criativa ou imaginativa 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. 20-1; tradução nossa)

Outro desafio que os pesquisadores encontram diz respeito ao empenho e persistência do pesquisador num determinado assunto. 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, o que é requerido é uma vontade para persistir ou perseverar. Dependendo da situação, esta vontade poderá tomar a forma de virtudes como a coragem intelectual, a determinação, a paciência, a diligência ou a tenacidade (BAEHR, 2011, p. 21).

Este agrupamento de virtudes intelectuais, como argumentarei nos capítulos 2 e 3, fornece para nós uma caracterização do papel das virtudes intelectuais em nossa vida intelectual que pode possuir algum valor pedagógico.

1.2.2 Algumas concepções de ‘virtude intelectual’

Passemos, agora, ao debate sobre a natureza própria das virtudes intelectuais. Procederei da seguinte maneira: apresentarei algumas propostas teóricas neste campo e, ao final, adotarei uma caracterização de ‘virtude intelectual’, de acordo com a qual uma pessoa intelectualmente virtuosa é uma pessoa que possui uma avaliação crítica sobre sua própria condição intelectual e que, em alguma medida, é responsável pela estabilidade e pelo aperfeiçoamento do próprio caráter intelectual.

A primeira proposta que quero mencionar remonta à obra *Uneasy Virtue* (2001), de Julia Driver. Trata-se da abordagem consequencialista das virtudes morais. Desta abordagem podemos derivar uma abordagem isomórfica para as virtudes intelectuais. Fundamentalmente, nesta abordagem, um traço de caráter é uma virtude intelectual se, e somente se, ele sistematicamente (confiavelmente) produz crenças verdadeiras. Como

isto sugere, a abordagem de Driver é “consequencialista” porque o estatuto de um traço de caráter enquanto virtude intelectual depende estritamente dos *outputs* cognitivos obtidos por este traço.

Uma crítica à abordagem consequencialista de Driver pode ser a de que não é claro como algumas virtudes intelectuais seriam concebidas como tais nesta abordagem. Por exemplo, poderia ser argumentado que virtudes como a criatividade e a originalidade não seriam reconhecidas como virtudes intelectuais nesta abordagem, uma vez que não é tão claro por que elas necessariamente seriam conducentes à verdade. Baehr, por exemplo, argumenta que a confiabilidade não é necessária, nem suficiente para um traço de caráter contar como virtude intelectual dentro de seu modelo do valor pessoal (BAEHR, 2011, p. 124). Veremos mais sobre este modelo em seguida.

Uma segunda abordagem de virtudes intelectuais remonta à obra *On Virtue Ethics* (1999), de Rosalind Hursthouse. Hursthouse elabora uma abordagem naturalista das virtudes morais que pode, novamente, ser extrapolada para as virtudes intelectuais. Nesta abordagem, o conceito de ‘virtude’ é decomposto em outras três partes: (1) as virtudes beneficiam seu possuidor; (2) as virtudes fazem de seu possuidor um bom ser humano; e (3) estas duas características das virtudes estão relacionadas entre si. Trata-se de uma abordagem “naturalista” porque, central na definição de ‘virtude’, está o foco na natureza humana. A ideia aqui é a de que as virtudes contribuem para se viver uma vida humana em sua plenitude.

Uma crítica possível a este tipo de abordagem é a de que uma definição de ‘virtude intelectual’ não deve fazer referência a uma espécie específica. Na aplicação da abordagem naturalista às virtudes intelectuais, que acabamos de ver, uma virtude intelectual torna seu possuidor alguém melhor *enquanto um ser humano*, mas poderíamos muito bem argumentar que, em realidade, uma virtude intelectual torna seu possuidor alguém melhor *enquanto uma pessoa*, não importando se esta pessoa pertence ou não à espécie humana. A crítica aqui entende que uma definição de ‘virtude intelectual’ deveria se aplicar a todos os casos possíveis de instanciação de virtudes intelectuais, não só a pessoas humanas, embora seres humanos sejam, para nós, os casos paradigmáticos de pessoas.

Uma terceira abordagem de ‘virtude intelectual’ remonta à importante obra *Virtues of the Mind* (1996), de Linda Zagzebski. De acordo com Zagzebski, “uma

virtude pode ser definida como uma profunda e persistente excelência adquirida de uma pessoa, envolvendo uma motivação característica para produzir certo fim desejado e um sucesso confiável em alcançar tal fim” (ZAGZEBSKI, 1996, p. 137). Baehr chama a abordagem de Zagzebski de uma abordagem motivacional das virtudes intelectuais, uma vez que dá destaque central ao elemento motivacional na definição de ‘virtude’. É importante notar, no entanto, que há um elemento consequencialista na definição de Zagzebski, que é precisamente o elemento do sucesso confiável na presente definição.

Novamente, uma crítica possível é a de que não é claro por que todas as virtudes intelectuais devem ser conducentes à verdade, ao conhecimento ou ao entendimento para seres virtudes intelectuais propriamente ditas. A criatividade e a originalidade poderiam ser exemplos de que, talvez, existam outros bens intelectuais relevantes para alimentar o elemento do sucesso confiável numa definição de ‘virtude intelectual’. Se isto for o caso, então poderíamos salvar o elemento do sucesso confiável na definição de ‘virtude intelectual’ ampliando o conjunto de bens epistêmicos aos quais as diferentes virtudes intelectuais nos proporcionam obter com elevado grau de sucesso¹⁴.

Uma quarta e última abordagem de ‘virtude intelectual’ é desenvolvida e explorada na obra *The Inquiring Mind* (2011), de Jason Baehr. Trata-se da abordagem do valor intelectual pessoal, de acordo com a qual uma virtude intelectual é um traço de caráter que contribui para o valor intelectual pessoal do seu possuidor em função de envolver uma orientação psicológica positiva em direção a bens epistêmicos. A ideia fundamental aqui é a de que uma virtude intelectual torna uma pessoa melhor enquanto pessoa. Deste modo, as virtudes intelectuais são aquelas excelências intelectuais que contribuem para que uma pessoa seja uma pessoa melhor. Vimos anteriormente que, para Baehr, esta é uma diferença crucial entre virtudes intelectuais e outras excelências cognitivas, tais como talentos e habilidades.

A abordagem de Baehr é uma abordagem que poderíamos chamar de estritamente “internalista”, pois, nela, não há qualquer menção à relação que as virtudes intelectuais estabelecem com o mundo: o contato cognitivo com o mundo que as virtudes intelectuais nos permitem estabelecer não é relevante à definição de ‘virtude intelectual’. Deste modo, o modelo do valor pessoal de ‘virtude intelectual’ claramente

¹⁴ Para uma crítica detalhada de cada uma das abordagens anteriores, especialmente do elemento da confiabilidade presente nas abordagens de Julia Driver e Linda Zagzebski, veja a obra *The Inquiring Mind* (2011), de Jason Baehr.

contrasta com o modelo consequencialista de Julia Driver e até mesmo o modelo motivacional de Linda Zagzebski. Ademais, ela contrasta com o modelo naturalista que poderíamos extrair da obra de Rosalind Hursthouse, uma vez que uma virtude intelectual torna alguém melhor enquanto pessoa, não necessariamente enquanto uma pessoa pertencente à espécie humana.

Baehr distingue entre dimensões de valor pessoal, sendo que as virtudes intelectuais contribuem para o valor *intelectual* de uma pessoa, não ao seu valor moral e outros valores possíveis (BAEHR, 2011, p. 92). Contra o elemento do sucesso confiável como condição necessária para a definição de ‘virtude intelectual’, Baehr argumenta que este elemento é muito dependente de fatores envolvendo sorte de uma maneira que as virtudes intelectuais não dependem. Por exemplo, para que o exercício de virtudes intelectuais traga os bens epistêmicos que uma pessoa intelectualmente virtuosa deseja (p.ex., verdade, conhecimento ou entendimento), é muitas vezes requerido a cooperação de outros agentes racionais e do ambiente, fatores que estão fora de nosso controle (BAEHR, 2011, p. 97). É discutível, porém, até que ponto o fato de virtudes intelectuais requererem somente fatores internos ao agente, como alega Baehr, digo, até que ponto este fato implica que os fatores decisivos na posse de virtudes intelectuais estão “sob nosso controle”.

Não tenho condições, aqui, de avaliar cada uma destas propostas detalhadamente. Deste modo, adotarei uma estratégia bastante modesta: ao invés de apresentar minha preferência por algum destes modelos, ou até mesmo de apresentar um modelo original de ‘virtude intelectual’, farei apenas uma caracterização preliminar daquilo que seria uma *pessoa* intelectualmente virtuosa.

Em primeiro lugar, uma pessoa intelectualmente virtuosa se caracteriza por ser um sujeito valorador de sua própria situação cognitiva, i.e., um sujeito que confere valor à sua própria condição intelectual ou epistêmica. Mas isto não basta, pois uma pessoa intelectualmente virtuosa não só ajuíza valorativamente sua própria condição, como também o faz de maneira crítica e com base num grau significativo de autoconhecimento. O exame crítico de sua própria vida intelectual implica que esta pessoa está *comprometida* com viver uma vida intelectualmente bem vivida. Este comprometimento, uma vez que é sincero e honesto, nos leva à ideia de que as virtudes

relativas à integridade intelectual são cruciais numa pessoa intelectualmente virtuosa¹⁵. Isto pode sugerir que a integridade intelectual é uma virtude intelectual que desempenha uma função crucial na vida de uma pessoa intelectualmente virtuosa e numa vida intelectualmente vivida em sua plenitude¹⁶.

Em segundo lugar, uma pessoa intelectualmente virtuosa se caracteriza, senão por adquirir virtudes intelectuais por meio de práticas epistêmicas, pelo menos em função de mantê-las por meio de tais práticas. O ponto aqui é que, embora, talvez, as virtudes intelectuais não requeiram ter no hábito de boas práticas epistêmicas a sua *origem*, pelo menos a sua *manutenção* deve se dar por meio do hábito de boas práticas epistêmicas¹⁷. Apesar disso, as virtudes intelectuais *tipicamente* são adquiridas por meio de boas práticas epistêmicas e, portanto, têm origem nelas¹⁸. Dito tudo isto, podemos dizer que uma pessoa intelectualmente virtuosa é responsável pela *estabilidade* de suas disposições de caráter intelectual, bem como é responsável pelo *aperfeiçoamento* destas disposições. Isto pode sugerir que a responsabilidade epistêmica é, ao lado da integridade intelectual, uma virtude intelectual que desempenha uma função crucial na vida de uma pessoa intelectualmente virtuosa e numa vida intelectualmente bem vivida¹⁹.

A caracterização aqui descrita pode ser resumida da seguinte maneira: uma pessoa intelectualmente virtuosa é uma pessoa que possui uma condição intelectual celebrável, uma avaliação crítica e bem-informada sobre sua própria condição intelectual e é responsável por manter e melhorar sua própria condição intelectual por meio de boas práticas epistêmicas.

Isto a que estou chamando de boas práticas epistêmicas é, em alguma medida, sinônimo de “bons hábitos de pensamento”. Em *How We Think* (1910), Dewey descreve

¹⁵ Exemplos de virtudes intelectuais relativas à integridade intelectual estão presentes no quarto ponto da seção 1.2.1 do presente capítulo.

¹⁶ Para uma discussão detalhada da virtude da integridade relacionada à dimensão moral e cívica de nossas vidas, veja *Citizenship and the Pursuit of the Worthy Life* (2014), de David Thunder. Nesta obra, Thunder também chama a atenção para algumas virtudes epistêmicas; em especial, a virtude da responsabilidade epistêmica.

¹⁷ Esta ponderação também é feita por Jason Baehr em *The Inquiring Mind* (2011). Veja, por exemplo, a primeira nota de rodapé do presente capítulo.

¹⁸ Exemplos de práticas epistêmicas são analisar, ponderar, argumentar, articular, observar, indagar etc.

¹⁹ Para uma discussão mais detalhada da virtude da responsabilidade epistêmica e do papel que esta desempenha na vida de uma pessoa intelectualmente virtuosa, veja “Towards a ‘Responsabilist’ Epistemology” (1984), de Lorraine Code.

o cultivo de bons hábitos de pensamento como o principal objetivo 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 estes hábitos não são um dom da natureza (não importa o quão forte seja a aptidão para adquiri-las); uma vez que, ademais, as circunstâncias casuais do ambiente natural e social não são suficientes para compelir à aquisição destes hábitos, o principal ofício da educação é fornecer condições que permitam cultivá-los. A formação destes hábitos é o Treinamento da Mente. (DEWEY, 1991, pp. 27-8; tradução nossa)

Isto nos conduz ao motivo principal para estarmos discutindo o conceito de ‘virtude intelectual’ na presente dissertação, a saber, porque aqui será arguido que o cultivo das virtudes intelectuais entre os estudantes é um dos objetivos da educação. Ocorre que, embora o treinamento de nosso caráter intelectual por meio de boas práticas epistêmicas não seja necessariamente incompatível com o modelo tradicional de ensino, ele parece ser um objetivo melhor aproveitado quando se acopla a filosofia da educação experiencial aos modelos tradicionais de ensino. Isto ocorre porque, nos modelos tradicionais de ensino, o papel passivo que o estudante desempenha dentro de uma sala de aula não oferece a ele a oportunidade de exercitar as virtudes intelectuais. A filosofia da educação experiencial, por sua vez, embora não possamos entrar em maiores detalhes agora, dá destaque ao papel ativo que o estudante deveria assumir na comunidade escolar. Este papel ativo é necessário, embora não suficiente, para obtermos as virtudes intelectuais como resultado no processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo ou intelectual do estudante.

Passo, agora, à discussão acerca das relações entre virtudes intelectuais e emoções.

1.3 A relação entre emoções e virtudes intelectuais

As emoções desempenham um papel que, senão crucial, é inevitável na estrutura de nossas vidas. Isto inclui as dimensões moral, política, estética e intelectual de nossas vidas. Uma vez que estamos tratando da vida intelectual das pessoas, em especial no que diz respeito às virtudes intelectuais, seria estranhíssimo que isolássemos as emoções

desses aspectos da vida intelectual. Na verdade, como tentarei mostrar aqui, as virtudes intelectuais e as emoções se envolvem de uma maneira que não deve ser ignorada.

Duas são as relações entre virtudes intelectuais e emoções para as quais chamarei atenção. Em primeiro lugar, argumentarei que a manifestação de algumas virtudes intelectuais é a maneira apropriada de se lidar com certas emoções. Em segundo lugar, argumentarei que algumas emoções inibem, enquanto outras estimulam o exercício de virtudes intelectuais. O que ambas as relações sugerem é, em primeiro lugar, um entrelaçamento entre os desenvolvimentos emocional e intelectual de uma pessoa, algo que pode ser do interesse de psicólogos do desenvolvimento; em segundo lugar, algo que pode ser do interesse de educadores: há, já aqui, a sugestão de estratégias para o ensino de virtudes intelectuais, de acordo com a qual se as virtudes intelectuais são um objetivo da educação e estas podem ser inibidas ou estimuladas por determinadas emoções, então devemos configurar o ambiente escolar, pelo menos inicialmente, com as emoções que *estimulam* as virtudes intelectuais.

1.3.1 Virtudes intelectuais emocionalmente-responsivas

A primeira das relações entre virtudes intelectuais e emoções que quero enfatizar aqui diz respeito ao fato de que pelo menos algumas virtudes intelectuais são emocionalmente-responsivas. Dizer que algumas virtudes intelectuais são emocionalmente-responsivas significa dizer que estas virtudes em questão são a maneira apropriada de se lidar com certas emoções. A coragem intelectual, por exemplo, é a maneira apropriada de se lidar com o medo; o amor pela verdade é a maneira apropriada de se lidar com sentimentos que dela nos desviam – o que pode incluir o medo de estar errado, ou as emoções relacionadas ao nosso viés de grupo e outros vieses.

Tomarei a coragem intelectual como um exemplo paradigmático de virtude intelectual emocionalmente-responsiva, uma vez que ela é responsiva ao medo, ao menos em sua caracterização preliminar. De acordo com Baehr, uma maneira sumariada e geral de caracterizar a coragem intelectual é apresentá-la como um traço de caráter envolvendo (1) uma busca por um bem intelectual (2) apesar do fato de que empreender tal busca envolva algum perigo ou dano potencial à pessoa que o faz (BAEHR, 2011, p. 169).

Em sua discussão acerca do contexto para a manifestação da coragem intelectual, Baehr argumenta que nem a emoção do medo, nem mesmo o medo como

um fator necessário na etiologia da aquisição desta virtude são condições necessárias para uma pessoa ser intelectualmente corajosa. De todo modo, é característico de pessoas intelectualmente corajosas sentirem medo tanto quanto qualquer outra pessoa, mas lidarem com este sentimento de uma maneira que outras pessoas falham em fazê-lo.

Em situações envolvendo medo, muitas pessoas podem ficar nervosas ou mesmo se acovardarem. Uma pessoa intelectualmente corajosa não necessariamente não sente medo – pode que em alguns casos ela não sinta, como argumenta Baehr –, mas ela sente medo *sabendo* lidar com ele. O resultado disso é que pessoas que adquiriram a virtude da coragem intelectual não só melhoraram sua condição intelectual, como também sua condição emocional. Neste sentido, o desenvolvimento intelectual de uma pessoa pode afetar positiva ou negativamente seu desenvolvimento emocional. No que se segue, também veremos que o contrário pode acontecer.

1.3.2 Emoções inibidoras e emoções estimuladoras de virtudes intelectuais

Em seu artigo “Acquiring Epistemic Virtue” (2014), Heather Battaly apresenta uma série de estudos empíricos que mostram como as emoções fomentadas em circunstâncias específicas podem ou *inibir* ou *estimular* atos de virtude intelectual. Por exemplo, Battaly menciona os estudos de Solomon Asch, nos anos 50, sobre como as pessoas facilmente cedem à pressão por parte de um grupo, pressões estas que podem fazer com que atos de coragem intelectual sejam inibidos. Battaly descreve os estudos de Asch da seguinte maneira:

Cada sujeito era membro de um grupo de sete a nove pessoas; cada outro membro do grupo era um confederado. Cada grupo sentou junto, encarando um quadro, no qual quatro linhas eram desenhadas: uma linha principal de um comprimento particular, acompanhada de três linhas adicionais. O comprimento de uma destas linhas adicionais era idêntico ao comprimento da linha principal; os comprimentos das outras duas linhas adicionais eram obviamente não-idênticas ao comprimento da linha principal. Cada membro do grupo era perguntado, por sua vez, qual das linhas adicionais tinha o mesmo comprimento da linha principal. Os membros do grupo ouviam a resposta uns dos outros. Cada membro do grupo, exceto o sujeito, oferecia respostas pré-arranjadas. O sujeito era sempre um dos últimos membros do grupo a responder. (BATTALY, 2014, p. 190; tradução nossa)

Em seguida,

Múltiplas tentativas eram conduzidas em cada grupo. Nas primeiras duas tentativas, os membros confederados do grupo eram instruídos a dar as respostas corretas. Depois, eles eram instruídos a unanimemente dar a mesma resposta obviamente falsa. Asch descobriu que 33 por cento dos sujeitos davam a mesma resposta (falsa) que o grupo (1952: 457) Asch descreveu a situação como uma em que os sujeitos tinham de fazer uma escolha e performar uma ação. Nas suas palavras, cada sujeito “tinha a escolha de permanecer confiante no testemunho de sua própria percepção e juízo, ou ceder à

maioria” (1952: 465). Grosso modo, um terço cedeu à maioria. (BATTALY, 2014, p. 190; tradução nossa)

O que os estudos de Asch suportam, fundamentalmente, são duas teses. Em primeiro lugar, eles suportam a tese de que características grupais podem influenciar se agimos da maneira requerida pela coragem intelectual. Em segundo lugar, os estudos de Asch suportam a tese de que *situações* podem nos prevenir de performar atos que nós *sabemos* que são intelectualmente apropriados, levando-nos a performar atos que nós *sabemos* que são intelectualmente inapropriados²⁰. É importante notar, porém, que embora situações possam influenciar nossos atos, elas o fazem porque, em tais situações, há um envolvimento emocional presente por parte do agente cognitivo e seu meio. Neste caso, por exemplo, o agente cognitivo pode se *sentir* pressionado a dar uma resposta que parece convir ao grupo, privando-se, assim, de oferecer uma resposta sincera de sua parte.

No artigo “On Being Happy and Gullible” (2008), Joseph Forgas e Rebekah East mostram que estados de humor podem afetar o quanto nós acreditamos em outras pessoas. Após uma indução de humores por meio de filmes positivos, neutros e negativos, enquanto humores negativos cresciam e humores positivos decresciam, os participantes se tornavam menos confiantes ao que outras pessoas lhes falavam e mais atentos à mentira. Battaly assim descreve o estudo:

O estudo deles tinha dois estágios. Primeiro, por meio de um arranjo, o estudo provê aos participantes individuais oportunidade de tomar um ingresso de filme deixado em aberto. Cada participante é dito que tenha ou não ele/ela tomado o ingresso, ele/ela deveria negar que tenha tomado o ingresso numa entrevista gravada subsequente. Todos os participantes negaram terem tomado o ingresso em seus vídeos – alguns eram sinceros, outros mentirosos. No segundo estágio, estes vídeos eram mostrados aos sujeitos. Um grupo de sujeitos tinham previamente assistido a uma comédia; um segundo grupo assistiu a um excerto de um documentário sobre a natureza; e um terceiro grupo, um clipe de um filme sobre morte por câncer. Cada sujeito, então, eram questionado a decidir se o participante no vídeo era culpado ou inocente de tomar o ingresso; e cada um era pedido para avaliar a veracidade do participante numa escala de oito pontos. (BATTALY, 2014, pp. 191-2; tradução nossa)

Forgas e East descobriram que as pessoas em humores felizes e neutros – aqueles que viram ou comédia ou documentário – “falharam em discriminar significativamente entre alvos inocentes e culpados” (FORGAS & EAST, 2008, p. 1365). Por sua vez, pessoas em um estado de humor triste – aqueles que olharam o filme sobre mortes devido ao câncer – eram muito mais capazes de discriminar um engano. Deste modo, os autores concluíram que “o humor negativo aumenta o ceticismo

²⁰ O que nos conduz ao tema central do artigo de Battaly, a saber, a possibilidade da *akrasia* epistêmica.

(...) e melhora a acurácia em detectar comunicações enganadoras, enquanto que [pessoas] em um humor positivo estão mais suscetíveis a confiar e a serem crédulas” (FORGAS & EAST, 2008, p. 1362). Como Battaly nota, tal estudo suporta a tese de que um estado de humor pode influenciar se nós performamos ações intelectualmente autônomas, reconhecendo que mais estudos sobre a conexão entre a tristeza e a autonomia intelectual poderiam e deveriam ser conduzidas (BATTALY, 2014, p. 192).

Outro estudo suportando a relação entre estados de humor e atos de virtude intelectual remonta ao artigo “Positive Affect Facilitates Creative Problem Solving” (1987), resultado de um estudo conduzido por Alice Isen, Kimberly Daubman e Gary Nowicki, onde os autores mostram que quatro experimentos feitos por eles indicam que estados de humor positivos, induzidos por meio de poucos minutos de um filme de comédia ou por meio da recepção de uma sacola pequena de doces, melhoram a performance das pessoas em duas tarefas que requerem inventividade (ISEN *et al.*, 1987, p. 1122). Battaly descreve o estudo da seguinte maneira:

Isen *et al.* conduziram estudos usando a ‘tarefa da vela’. Os sujeitos recebiam três objetos: uma vela, uma caixa de fósforos, e uma caixa de tachas. Era-lhes dito que eles teriam dez minutos para fixar a vela a uma placa de cortiça na parede, e eram pedidos a fazê-lo “de uma maneira que a vela iria queimar sem deixar cair pingos de cera sobre ... o chão” (1987: 1123). Isen *et al.* planejaram quatro versões diferentes da tarefa da vela. Na versão 1, os sujeitos assistiam a um filme de comédia de cinco minutos. Sujeitos na versão 2 assistiam a um filme neutro. Sujeitos nas versões 3 e 4 assistiam a nenhum filme. Todos os sujeitos eram presenteados com as tachas dentro da caixa, exceto os sujeitos na versão 4, que eram presenteados com uma caixa vazia e uma pilha de tachas. O problema pode ser resolvido pelo despejo das tachas de sua caixa, acendendo a vela, colando-a na base da caixa com cera, e então fixando a caixa à parede com uma tacha. Isen *et al.* descobriram que 75 por cento dos sujeitos que olhavam filme de comédia resolviam o problema, comparado a apenas 13 por cento daqueles que não olhavam filmes e 20 por cento daqueles que olhavam um filme neutro. Por comparação, 83 por cento dos sujeitos que eram presenteados com uma caixa vazia (e uma pilha de tachas) resolviam o problema. (BATTALY, 2014, p. 193; tradução nossa)

Como nota Battaly, as pessoas engajadas na tarefa apresentada por Isen, Daubman e Nowicki estavam performando ações epistêmicas. Elas estavam, nas palavras de Battaly, “formulando e testando hipóteses, e considerando e tentando alternativas”. O estudo suporta, desta maneira, a tese de que estar em um bom humor pode influenciar as pessoas a fazerem aquilo que uma pessoa criativa e com a mentalidade arejada faria.

Um quarto estudo comentado por Battaly é um recente estudo conduzido por Michelle Shiota, Dacher Keltner e Amanda Mossman, que resultou no artigo “The Nature of Awe” (2007). De acordo com este estudo, sentimentos relacionados à

reverência podem causar em nós ações que uma pessoa intelectualmente humilde faria. Battaly descreve o estudo da seguinte maneira:

Shiota *et al.* conduziram dois estudos-chave: um em que os sujeitos autorreportavam suas experiências de reverência, alegria e orgulho e completavam a ‘necessidade por uma escala de fechamento cognitivo’; e uma em que os sujeitos eram anteriormente expostos ao esqueleto de um Tiranossauro, e só então gerando descrições sobre eles mesmos. Shiota *et al.* descobriram que, em contraste com o orgulho, a reverência estava associada com uma necessidade muito menor de fechamento cognitivo, concluindo que “indivíduos com propensão à reverência devem estar especialmente confortáveis em revisar as próprias estruturas mentais” (2007: 958). Eles também descobriram que a reverência estava associada com um “senso do eu como uma parte de um todo maior – uma autoconcepção que deflaciona o eu individual” (2007: 960). (BATTALY, 2014, p. 194; tradução nossa)

De acordo com Battaly, se a reverência pode causar em nós a vontade de revisar nossas próprias crenças, então objetos em nosso ambiente que produzam reverência poderiam acionar as ações requeridas para a virtude da humildade intelectual (BATTALY, 2014, p. 194). Battaly reconhece, no entanto, que mais estudos sobre a conexão entre a reverência e a humildade intelectual poderiam e deveriam ser conduzidos.

O que todos estes estudos mostram, é que emoções, estados de humor e situações podem ou inibir ou estimular atos de virtude intelectual. Aqui, novamente, podemos notar que é possível que haja um entrelaçamento entre o nosso desenvolvimento emocional e o nosso desenvolvimento intelectual. Este fato pode ser do interesse de psicólogos do desenvolvimento. Mas mais do que isso, ainda, podemos notar que se as virtudes intelectuais devem ser tomadas como um objetivo da educação e algumas emoções e situações são capazes de inibir atos de virtude intelectual, enquanto outras são capazes de estimular atos de virtude intelectual, então é uma questão de inteligência que o ambiente escolar seja planejado através dos humores, emoções e situações que estimulam atos intelectualmente virtuosos. Este último fato pode ser do interesse de educadores, daqueles que administram a escola e dos superintendentes escolares.

1.4 Observações finais

Neste capítulo, apresentei uma caracterização geral do que é uma pessoa intelectualmente virtuosa, de acordo com a qual uma pessoa intelectualmente virtuosa se caracteriza por estar em uma condição intelectual celebrável, por possuir uma avaliação

crítica e bem-informada sobre sua própria condição intelectual e por ser responsável pela manutenção de sua própria condição intelectual. Ademais, vimos que as virtudes intelectuais e as emoções se relacionam de dois modos possíveis. Em primeiro lugar, algumas virtudes intelectuais são emocionalmente-responsivas, o que significa dizer que elas são a maneira apropriada de se lidar com certas emoções. Em segundo lugar, algumas emoções podem ou inibir ou estimular atos intelectualmente virtuosos. O que ambas as relações aqui notadas sugerem é, em primeiro lugar, que há um entrelaçamento entre os desenvolvimentos emocional e intelectual das pessoas, algo cujos detalhes cabem ao estudo da psicologia do desenvolvimento; e, em segundo lugar, que com isso podemos planejar estratégias que promovam uma educação voltada para as virtudes intelectuais com base nas emoções que sabidamente estimulam atos intelectualmente virtuosos.

Até aqui se falou das virtudes intelectuais como um objetivo da educação sem, no entanto, oferecer um argumento em favor desta tese. O capítulo seguinte se dedica exclusivamente a oferecer alguns dos argumentos em favor da ideia de que as virtudes intelectuais devem ser tomadas como um dos objetivos da educação.

CAPÍTULO 2 – VIRTUDES INTELLECTUAIS COMO UM FIM DA EDUCAÇÃO

A discussão acerca de quais são os objetivos²¹ da educação é, certamente, uma das questões centrais da filosofia da educação. Neste capítulo, pretendo argumentar que as virtudes intelectuais são um dos objetivos da educação. Dito de maneira mais precisa, argumentarei que as escolas devem nutrir, em seus estudantes, traços de caráter tipicamente virtuosos de um ponto de vista intelectual, tais como a curiosidade, a inquisitividade, a coragem intelectual e a autonomia intelectual. Para isto, apresentarei três objetivos geralmente aceitos como objetivos da educação e argumentarei que uma educação voltada às virtudes intelectuais facilita a satisfação destes objetivos. Algumas objeções à ideia de que as virtudes intelectuais são um fim da educação serão consideradas e respondidas. No geral, estas objeções levam em consideração aspectos práticos relativos à realidade do ambiente escolar.

Em seguida, desenvolvo uma série de critérios para a seleção de virtudes intelectuais relevantes em ambientes escolares. Estes critérios terão, como base justificacional, tanto a discussão aqui empreendida acerca dos objetivos da educação como a discussão empreendida no capítulo anterior acerca dos agrupamentos naturais das virtudes intelectuais. Esta última, por exemplo, é importante por facilitar a visualização das virtudes intelectuais deficientes nas crianças e na comunidade escolar em geral. Por exemplo, se as crianças de uma comunidade escolar apresentam, no geral, deficiências graves quanto às virtudes intelectuais relacionadas à *concentração* nos estudos ou, ainda, se o objeto de estudo pela qual uma criança tem interesse demanda virtudes intelectuais relacionadas à *persistência* no estudo, então, depois de feito este diagnóstico, os educadores, administradores e superintendentes deveriam unir esforços para estabelecer as melhores práticas epistêmicas conducentes às virtudes relativas à concentração ou persistência, tais como atenção e escrutínio, ou paciência e determinação. Os detalhes sobre quais práticas são conducentes a tais virtudes exigem, em parte, estudos empíricos por parte de pesquisadores ligados à educação e experimentos didáticos por parte dos educadores. Por esta razão, é uma questão de inteligência que educadores, psicólogos e pedagogos trabalhem em conjunto para melhorar o ensino escolar.

²¹ Farei uso da expressão “objetivo” como tendo o mesmo sentido de “finalidade” ou “propósito”.

Passemos, agora, à discussão sobre os objetivos da educação.

2.1 Alguns objetivos da educação

Nesta primeira seção, exponho alguns dos objetivos geralmente ligados à educação. Inicialmente, apenas indicarei a aceitação geral destes objetivos enquanto objetivos da educação. No entanto, argumentarei que ambos os objetivos são sustentáveis com base num objetivo mais geral, a saber, o da liberdade. A aceitação deste último como um objetivo central na educação nos conduz diretamente ao projeto de uma educação liberal, tal como encontramos, por exemplo, em Martha Nussbaum (2010). “Liberdade”, como farei notar, é um termo equívoco. Tendo isto em vista, farei a distinção entre dois tipos de liberdade, nomeadamente, liberdade formal e liberdade substantiva. Argumentarei que os objetivos da educação aqui tratados facilitam ambos os tipos de liberdade. Ademais, argumentarei que uma educação voltada às virtudes intelectuais facilita a satisfação de todos estes objetivos educacionais, contribuindo, assim, para o projeto de uma educação liberal, i.e., uma educação voltada à liberdade.

2.1.1 O desenvolvimento como um objetivo da educação

O primeiro dos objetivos aqui tratados será o desenvolvimento. De fato, é uma ideia amplamente endossada a de que a educação não só *inevitavelmente* contribui para com o desenvolvimento de um país (SEN 2010), como também a de que ela *deve* contribuir para com o desenvolvimento de um país (NUSSBAUM 2010).

Duas coisas são de especial importância considerar para que prossigamos. Em primeiro lugar, o argumento que será aqui desenvolvido não depende de nenhuma concepção particular de ‘desenvolvimento’. Deste modo, meu argumento independente de se tomamos o desenvolvimento como sinônimo de *crescimento* econômico ou se tomamos o desenvolvimento dentro da perspectiva das capacidades desenvolvida pelo economista Amartya Sen, embora eu seja bastante simpático a esta última alternativa. Em segundo lugar, o argumento que será desenvolvido nesta seção também não depende de se tomamos o desenvolvimento como o único objetivo da educação ou se o tomamos como um de seus objetivos. Em particular, meu argumento é compatível com uma concepção estritamente “tecnicista” da educação, embora eu particularmente não endosse tal concepção.

De todo modo, embora meu argumento seja compatível com uma concepção de desenvolvimento onde este é mensurável em termos de produto interno bruto, e mesmo com uma concepção “tecnicista” da educação, argumentarei que a melhor base justificacional que temos para a ideia de que o desenvolvimento deve ser tomado como um objetivo da educação reside no fato de que ele está diretamente relacionado à liberdade. Deste modo, embora o argumento que aqui será desenvolvido independa de uma concepção particular de ‘desenvolvimento’, eu endossarei a abordagem das capacidades de Amartya Sen, de acordo com a qual o desenvolvimento é, fundamentalmente, um processo de expansão de nossas liberdades.

Em sua obra *Not For Profit* (2010), Martha Nussbaum argumenta que a educação precisa dar conta de nutrir habilidades necessárias para a estabilidade de nossas democracias e que uma educação cujo foco reside no crescimento econômico e nas habilidades necessárias tão somente para a inserção do indivíduo no mercado de trabalho, digo, uma educação que tenha somente estes objetivos em mente não dará conta de manter a estabilidade de nossas democracias. Nussbaum não está argumentando contra a ideia de que a educação deve fomentar a tecnologia, as habilidades relacionadas ao mercado e o crescimento econômico do país. Ela reconhece, por exemplo, que uma boa educação científica e técnica são fundamentais a uma nação (NUSSBAUM, 2010, p. 7). Seu ponto é que a estabilidade de uma democracia depende de habilidades que não estão necessariamente voltadas para o lucro. Voltarei a esse ponto mais tarde. O importante aqui é fixar que, aparentemente, o desenvolvimento econômico integra um dos objetivos que razoavelmente atribuímos à educação. Esta atribuição pode ser mais bem sustentada se o desenvolvimento econômico estiver diretamente relacionado a um objetivo eticamente louvável. Uma base sólida a esta ideia pode ser oferecida, por exemplo, pela ideia de uma educação voltada à liberdade das pessoas.

O termo “liberdade” é um termo equívoco (cf. BERLIN 2002). Aqui, chamarei a atenção para dois sentidos do termo, a saber, “liberdade” como liberdade formal e “liberdade” como liberdade substantiva. Fundamentalmente, uma pessoa desfruta de liberdade formal quando ela *tem o direito de* fazer algo. Liberdade formal, neste sentido, diz respeito ao “ter o direito de”. Por outro lado, uma pessoa desfruta de liberdade substantiva quando ela *é capaz de* realizar algo. Liberdade substantiva, neste sentido, diz respeito ao “ser capaz de”. Para fins de exemplificar a diferença entre ambas,

poderíamos imaginar uma pessoa que, embora tenha liberdade em sentido formal para comprar pão, não possui liberdade em sentido substantivo para fazê-lo. Isto é possível porque, embora uma pessoa possa ter o direito de realizar uma transação econômica (comprar pão, p.ex.), ela pode muito bem não ser capaz de realizar uma transação econômica por motivos óbvios, tais como o fato de ela não ter dinheiro. É neste sentido que o economista Amartya Sen argumenta que a extrema pobreza é, fundamentalmente, uma privação de capacidades básicas ou liberdades substantivas, ao invés de meramente um baixo nível de renda²² (SEN, 2010, p. 120).

Em *Desenvolvimento como Liberdade* (2010), Sen argumenta que, na sua abordagem, “a expansão da liberdade é considerada (1) *o fim primordial* e (2) *o principal meio* do desenvolvimento.” (SEN, 2010, p. 55) Deste modo, Sen concede à liberdade um papel tanto constitutivo quanto instrumental no que concerne o desenvolvimento. Sua obra apresenta muitos estudos empíricos relacionando o desenvolvimento com a expansão das liberdades substantivas que as pessoas desfrutam na sociedade, o que nos sugere o seguinte ponto: se a liberdade substantiva é um objetivo da educação e o desenvolvimento contribui para com o desfrute de liberdades substantivas, então a educação deve fomentar o desenvolvimento. Com esta premissa em mente, estamos em condições de formular um argumento em favor da ideia de que o desenvolvimento é um objetivo razoável da educação. Tal argumento pode ser assim construído:

P1. Se a liberdade substantiva é um objetivo da educação e o desenvolvimento contribui para com o desfrute de liberdades substantivas, então a educação deve fomentar o desenvolvimento.

P2. A liberdade substantiva é um objetivo da educação.

P3. O desenvolvimento contribui para com o desfrute de liberdades substantivas.

Logo,

C1. A educação deve fomentar o desenvolvimento.

Enquanto **P2** pode ser facilmente aceita por qualquer um que endosse uma educação liberal, **P3** é sustentável tanto pela abordagem das capacidades quanto por

²² Sen deixa claro que a “perspectiva da pobreza como privação de capacidades não envolve nenhuma negação da ideia sensata de que a renda baixa é claramente uma das causas principais da pobreza” (SEN, 2010, p. 120).

estudos empíricos independentes. Porém, não há, aqui, espaço para argumentar em favor de uma educação liberal, tampouco em favor da perspectiva das capacidades. Apenas desenvolvi este argumento tendo em mente dar uma base de sustentação ética para a ideia de que o desenvolvimento deve figurar como um objetivo da educação.

O argumento que desenvolverei agora não depende de uma concepção particular de ‘desenvolvimento’, tampouco de um projeto de educação mais robusto do que aquele estritamente voltado para habilidades técnicas. Trata-se de mostrar que, qualquer que seja a nossa concepção de ‘desenvolvimento’ e qualquer que seja o grau de importância que concedamos à educação técnica, qualquer pessoa aceitaria que pelo menos algumas virtudes intelectuais facilitam o desenvolvimento da nação. Grosso modo, o argumento procede da seguinte maneira: primeiro, é assumido que o desenvolvimento é um objetivo da educação; segundo, é dito que se algo facilita consideravelmente o desenvolvimento, então é uma questão de inteligência fomentá-lo na educação; terceiro, é dito que pelo menos algumas virtudes intelectuais (p.ex., a criatividade, a originalidade, a perspicácia etc.) facilitam o desenvolvimento; disto tudo, conclui-se que é uma questão de inteligência fomentar pelo menos algumas virtudes intelectuais na educação. O argumento pode ser assim estruturado:

P4. O desenvolvimento é um objetivo da educação.

P5. Se alguma coisa x facilita consideravelmente a obtenção do desenvolvimento, então é uma questão de inteligência fomentar x na educação.

P6. Ao menos algumas virtudes intelectuais facilitam consideravelmente o desenvolvimento.

Logo,

C2. É uma questão de inteligência fomentar ao menos algumas virtudes intelectuais na educação.

Observe que **P4** pode ser aceita tanto com base no argumento articulado anteriormente, quanto com base numa concepção estritamente “tecnicista” de educação. É neste sentido que o presente argumento, como disse antes, independe de uma concepção particular de ‘desenvolvimento’, ou mesmo de sermos ou não “tecnicistas” com respeito à educação.

De modo semelhante ao que foi aqui argumentado, Nussbaum diz que

O interesse nacional de qualquer democracia moderna requer uma forte economia e uma cultura de negócios vibrante. Enquanto eu desenvolvo meu argumento primário, eu também devo argumentar, secundariamente, que esse interesse econômico, também, requer de nós uma atenção às humanidades e às artes, a fim de promover um clima de administração responsável e vigilante e uma cultura de inovação criativa. (NUSSBAUM, 2010, p. 10; tradução nossa)

Temos, aqui, um primeiro argumento possível em favor da ideia de que as virtudes intelectuais devem ser um objetivo da educação. Tal argumento baseia-se na ideia de que virtudes como a criatividade, a perspicácia e outras facilitam a obtenção de um objetivo da educação; nomeadamente, o objetivo do desenvolvimento. Passemos, pois, ao segundo argumento.

2.1.2 O desenvolvimento cívico como um objetivo da educação

Vimos que Nussbaum reconhece que uma boa educação científica e técnica são fundamentais a uma nação. Entretanto, ao longo da obra *Not For Profit* (2010), ela insiste no ponto de que a estabilidade democrática depende de habilidades que não são devidamente nutridas por uma educação estritamente técnica. Nussbaum diz que

Estas habilidades estão associadas com as humanidades e as artes: 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 nossa)

Neste sentido, Nussbaum está argumentando que é parte do objetivo da educação contribuir não só para o crescimento econômico da nação, mas também para sua estabilidade democrática. Por exemplo, 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, 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:

Quando os políticos produzem propagandas simplistas à sua maneira, como políticos em todos os países têm uma maneira de fazer, pessoas jovens apenas terão uma esperança de preservar sua independência e manter a responsabilidade dos políticos se eles souberem como pensar criticamente acerca do que eles escutam, testando sua lógica e seus conceitos e imaginando alternativas. (NUSSBAUM, 2008, p. 16; tradução nossa)

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 admirável ou digna de ser vivida, Thunder argumenta que o interesse por essa questão se deve ao fato de que, sem uma narrativa convincente acerca da contribuição da cidadania para uma vida digna, 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 atualizam seus potenciais enquanto seres humanos. Por último, mas não menos importante, a atenção insuficiente às bases éticas da vida cívica deixam os cidadãos mais vulneráveis à retórica manipulativa, pois a ideologia política floresce onde o discurso ético sério e cômico é ou silenciado ou reduzido à inarticulação. (THUNDER, 2014, p. 5; tradução nossa)

Em *Not For Profit* (2010), Nussbaum complementa seu ponto sobre a importância da avaliação crítica dizendo 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 nossa)

Como visto, esta ênfase em habilidades relativas ao pensamento crítico de que Nussbaum fala deve-se ao objetivo educacional de educar para a cidadania. Nussbaum reconhece que a educação não é apenas para a cidadania (NUSSBAUM, 2010, p. 9), mas argumenta que tal objetivo é fundamental até mesmo para se alcançar outros objetivos desejáveis. De modo semelhante ao que foi argumentado por mim na seção anterior, a filósofa argumenta que até mesmo uma educação voltada ao crescimento econômico se beneficiaria de uma educação voltada à cidadania e às habilidades por esta requeridas, de modo que nós não somos obrigados a escolher entre uma forma de educação que promova o lucro ou crescimento econômico e uma forma de educação que promova o bom exercício de nossa cidadania (NUSSBAUM, 2010, p. 10). Com efeito,

podemos afirmar que Nussbaum está enfatizando o desenvolvimento cívico das pessoas como um objetivo da educação. Mas o objetivo educacional do desenvolvimento cívico está ele próprio calcado em quê? Uma possível resposta a esta pergunta recorre, novamente, ao ideal ético da liberdade. Vejamos.

Ao longo de sua obra, Nussbaum parece sugerir uma conexão íntima entre estabilidade democrática e o desenvolvimento cívico das pessoas, i.e., o desenvolvimento delas enquanto cidadãs. Além do mais, a estabilidade de nossas democracias está intimamente relacionada às liberdades formais e substantivas de que desfrutamos, bastando que se pense em dois casos para nos convenceremos da verdade do que ficou dito: a liberdade de expressão e a liberdade de participar no processo de decisão política. De fato, a instabilidade de um regime democrático frequentemente inviabiliza o respeito à liberdade. Disto se segue que, se a liberdade é um objetivo da educação e o desenvolvimento cívico contribui para com o desfrute de liberdades formais e substantivas, então é uma questão de inteligência que a educação promova o desenvolvimento cívico. Com esta premissa em vista, estamos em condições de formular um argumento em favor da ideia de que o desenvolvimento cívico é um objetivo razoável da educação. O argumento é tal como se segue:

P7. Se a liberdade é um objetivo da educação e o desenvolvimento cívico contribui para com o desfrute de liberdades formais e substantivas, então é uma questão de inteligência que a educação promova o desenvolvimento cívico.

P8. A liberdade é um objetivo da educação.

P9. O desenvolvimento cívico contribui para com o desfrute de liberdades formais e substantivas.

Logo,

C3. É uma questão de inteligência que a educação promova o desenvolvimento cívico.

Ademais, com tudo o que ficou dito a respeito de como essa educação voltada à cidadania está relacionada com uma educação intelectual por parte das pessoas, poderíamos acrescentar que uma educação que promovesse o desenvolvimento cívico envolveria virtudes intelectuais tais como a autonomia intelectual, a mentalidade arejada e a coragem intelectual. Deste modo, pelo menos algumas virtudes intelectuais

facilitariam o objetivo educacional do desenvolvimento cívico. O argumento, portanto, pode ser assim construído:

P10. O desenvolvimento cívico é um objetivo da educação.

P11. Se alguma coisa x facilita consideravelmente a obtenção do desenvolvimento cívico, então é uma questão de inteligência fomentar x na educação.

P12. Ao menos algumas virtudes intelectuais facilitam consideravelmente o desenvolvimento cívico.

Logo,

C4. É uma questão de inteligência fomentar ao menos algumas virtudes intelectuais na educação.

Temos, assim, o segundo argumento em favor da ideia de que as virtudes intelectuais devem ser tomadas como um fim da educação.

2.1.3 O florescimento intelectual como um objetivo da educação

Um terceiro e último argumento em favor da ideia de que as virtudes intelectuais devem ser tomadas como um objetivo da educação está na própria contribuição que elas fornecem ao florescimento intelectual²³ de uma pessoa e é dependente da ideia bastante razoável de que a educação tem, como objetivo, o florescimento intelectual das pessoas. Apesar desta plausibilidade inicial, eu tentarei novamente apresentar um argumento em favor desta ideia baseado no propósito educacional de educar para a liberdade.

Na sua introdução à obra *Intellectual Virtues and Education* (2016), Baehr menciona o Projeto Epistemologia e Educação cuja motivação é descrita no website da Eidyn:

Quais são os fins e ideais básicos do empreendimento educacional? O que os educadores devem tentar alcançar? Estas são, talvez, as questões mais fundamentais em filosofia da educação (...). É difícil, todavia, ver como elas podem ser respondidas sem referência a certos bens epistêmicos, tais como estados epistêmicos celebráveis (e.g.,

²³ Desta vez optei pela expressão “florescimento” ao invés de “desenvolvimento”, pois, como nota Baggio (2015), muitos psicólogos do desenvolvimento argumentam que “desenvolvimento”, neste contexto, não significa necessariamente uma melhora na condição intelectual de uma pessoa – o desenvolvimento cognitivo de uma pessoa pode tomar o caminho oposto ao aperfeiçoamento. A expressão “florescimento intelectual”, por sua vez, indica uma notável melhora na situação cognitiva de um agente epistêmico.

conhecimento e entendimento) e disposições epistemicamente celebráveis (e.g., virtudes intelectuais).²⁴

De fato, quando pensamos na questão “quais são os fins da educação?”, é difícil pensar numa resposta mais apelativa do que uma que recorra a bens epistêmicos, tais como entendimento, conhecimento ou virtudes intelectuais. O filósofo John Dewey, como vimos no capítulo anterior, argumenta que se um indivíduo não possui bons hábitos de pensamento, então ele não é intelectualmente educado. Para Dewey, a formação de bons hábitos de pensamento é o fim da educação; a isto ele dá o nome de “Treino da Mente” (DEWEY, 1991, p. 28).

Nussbaum também, como vimos, argumenta em favor de uma educação voltada às habilidades que melhoram o exercício da cidadania. Dentre elas, está a habilidade de refletir criticamente sobre aquilo que se escuta, testando sua lógica e seus conceitos e imaginando alternativas (NUSSBAUM, 2008, p. 16). Seu trabalho, talvez melhor do que qualquer outro aqui mencionado, mostra como o aperfeiçoamento do intelecto se relaciona com o objetivo geral da liberdade, em particular porque (a) confere ao agente cognitivo mais independência; (b) liberta o agente cognitivo de vieses e preconceitos; (c) contribui para a liberdade formal de que as pessoas gozam na medida em que contribui para o desenvolvimento cívico das pessoas e a estabilidade democrática; e, por fim, (d) contribui para algumas liberdades substantivas de que as pessoas gozam, em especial duas das capacidades básicas que figuram na lista desenvolvida por Nussbaum²⁵, a saber, as capacidades do pensamento e da razão prática. Sobre este último ponto, considere a maneira como Nussbaum descreve a ambas:

Sentidos, Imaginação, e Pensamento. Ser capaz de usar os sentidos, imaginar, pensar e raciocinar—e fazer todas estas coisas de uma maneira “verdadeiramente humana”, uma maneira informada e cultivada por uma educação adequada, incluindo, mas de nenhuma maneira limitada à literacia e treinamento científico e matemático básicos. (...)

Razão Prática. Ser capaz de formar uma concepção de bem e se engajar com a reflexão crítica acerca do planejamento de sua própria vida. (NUSSBAUM, 2006, pp. 76-7)

Como visto, Nussbaum parece reconhecer que a educação desempenha um papel importante no aperfeiçoamento destas capacidades básicas. O resultado disso é o reconhecimento de que o florescimento intelectual contribui para com o objetivo de educar para a liberdade. O argumento pode ser assim formulado:

²⁴ Cf. <http://eidyn.ppls.ed.ac.uk/project/epistemology-education-0>

²⁵ Cf. *Frontiers of Justice* (2006), pp. 76-7. Para uma crítica à lista de capacidades básicas de Nussbaum, veja “Capabiltarianism” (2016), de Ingrid Robeyns. Para um endosso desta mesma lista no contexto da educação, veja *Higher Education Pedagogies* (2006) e *Sen’s Capability Approach and Social Justice in Education* (2007).

P13. Se a liberdade é um objetivo da educação e o florescimento intelectual contribui para com o desfrute de uma maior liberdade, então é uma questão de inteligência que a educação promova o florescimento intelectual.

P14. A liberdade é um objetivo da educação.

P15. O florescimento intelectual contribui para com o desfrute de uma maior liberdade.

Logo,

C5. É uma questão de inteligência que a educação promova o florescimento intelectual.

Sabidamente, as virtudes intelectuais são elementos fundamentais no florescimento intelectual das pessoas. Como vimos no capítulo anterior, uma pessoa intelectualmente virtuosa se caracteriza, dentre outras coisas, por possuir uma condição intelectual celebrável. Estamos, assim, em condições de desenvolver nosso último argumento em favor da ideia de que as virtudes intelectuais são um fim da educação²⁶. O argumento é tal como se segue:

P16. O florescimento intelectual é um objetivo da educação.

P17. Se alguma coisa x facilita consideravelmente a obtenção do florescimento intelectual, então é uma questão de inteligência fomentar x na educação.

P18. As virtudes intelectuais facilitam consideravelmente o florescimento intelectual.

Logo,

C6. É uma questão de inteligência fomentar virtudes intelectuais na educação.

Foram oferecidos, assim, três argumentos em favor da ideia de que devemos educar para as virtudes intelectuais. A seção seguinte se dedica a responder a possíveis objeções a esta ideia.

2.2 Objeções e respostas

²⁶ De passagem, menciono a possibilidade de outros dois argumentos em favor desta ideia. Em primeiro lugar, como ficou visto no capítulo anterior, os desenvolvimentos intelectual e emocional se entrelaçam, de modo que poderíamos argumentar que, se a educação visa um desenvolvimento emocional apropriado por parte dos estudantes, então as virtudes intelectuais facilitariam tal desenvolvimento. Em segundo lugar, é bastante argumentada na literatura sobre virtudes a relação íntima entre virtudes intelectuais e morais, de modo que, se isto for o caso e se as virtudes morais forem um objetivo da educação, então as virtudes intelectuais poderiam, também, facilitar o desenvolvimento de virtudes morais nas pessoas. Tais argumentos não serão desenvolvidos aqui.

A presente seção se dedicará a articular possíveis objeções quanto à *desejabilidade* de uma educação voltada às virtudes intelectuais, bem como a responder às potenciais objeções. Em particular, não serão tratadas as objeções relativas à realizabilidade prática de uma educação das virtudes intelectuais.

2.2.1 O argumento contra a desejabilidade prática de uma educação voltada às virtudes intelectuais

Em seu artigo “Educating for Intellectual Virtues” (2013), Baehr considera a seguinte objeção:

Professores em todos os níveis são responsáveis por transmitir conteúdo aos seus estudantes. Estas demandas se tornam pressões especialmente onde o financiamento educacional está ligado intimamente ao desempenho em exames padronizados que medem a competência em diversos padrões acadêmicos. Poderia, então, se pensar que os professores hoje deveriam escolher entre educar para as virtudes intelectuais e educar para o conteúdo e as habilidades acadêmicas requeridas. E dadas as graves consequências em 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, 2013, p. 255; tradução nossa)

Em poucas palavras, a objeção é a de que, dadas as exigências para que as escolas ensinem conteúdos e habilidades estritamente acadêmicas, uma educação voltada para as virtudes intelectuais é indesejável de um ponto de vista prático. Com efeito, trata-se de um argumento contra a desejabilidade prática das virtudes intelectuais enquanto um fim da educação.

Baehr responde a esta objeção dizendo que as virtudes intelectuais se expressam em “ações intelectuais”, tais como “pensar, raciocinar, interpretar, analisar, refletir, questionar etc.” (BAEHR, 2013, p. 255) Deste modo, o engajamento com o conteúdo acadêmico provê uma oportunidade natural para praticar uma ampla variedade de virtudes intelectuais.

2.2.2 O argumento contra a desejabilidade de uma educação explicitamente voltada às virtudes intelectuais

Outra objeção considerada por Baehr em seu artigo é a de que, embora as virtudes intelectuais sejam um fim desejável da educação, não é desejável tratá-las como um fim explícito, imediato ou deliberado da educação. Nas palavras de Baehr,

Poderia ser dito que a boa educação sempre terá—de fato sempre teve—o efeito de tornar os estudantes mais curiosos, arejados, intelectualmente rigorosos, intelectualmente corajosos, e assim vai. Entretanto, disto não se segue que uma preocupação para com tal desenvolvimento deva ser um foco imediato ou explícito dos

professores ou estudantes. De fato, poderia ser argumentado que tornar este objetivo explícito, ou por permitir os conceitos ou a linguagem relativa às virtudes permear o processo de aprendizagem, os educadores tendem a banalizar ou, de outra forma, prejudicar a vontade ou habilidade dos estudantes de perseguir o próprio objetivo em questão. (BAEHR, 2013, p. 256; tradução nossa)

Em outras palavras, aqui a objeção é a de que uma educação que *explicitamente* tome as virtudes intelectuais como seu fim é indesejável porque acabaria trivializando seu próprio propósito. Com efeito, trata-se de um argumento contra a desejabilidade de uma educação explicitamente voltada às virtudes intelectuais.

Embora Baehr concorde que algumas práticas poderiam trivializar o propósito de educar para as virtudes intelectuais, ele discorda que os educadores não devam explicitar este propósito (BAEHR, 2013, p. 256). Baehr argumenta que existem abordagens à educação do caráter intelectual que incorporam um foco sistemático e explícito nas virtudes intelectuais, embora se afastem da trivialização notada por esta crítica. Mais especificamente, Baehr descreve sete medidas que não só tornam o presente propósito educacional explícito, como também fomentam virtudes intelectuais. São eles: (1) uma cultura institucional que suporte as virtudes intelectuais; (2) uma instrução direta acerca dos conceitos e da terminologia relativas às virtudes intelectuais; (3) autorreflexão e autoavaliação; (4) fazer conexões explícitas entre o material do curso e as virtudes e os vícios intelectuais; (5) oportunidades para praticar as ações características das virtudes intelectuais; (6) a integração de conceitos e critérios de virtudes em avaliações formais e informais; e, finalmente, (7) a imitação de modelos de pessoas intelectualmente virtuosas²⁷.

2.2.3 A objeção da tensão entre inclusão tecnológica e virtudes intelectuais

Uma terceira objeção que poderíamos considerar por ora foi levantada no artigo “Intellectual Virtue, Extended Cognition, and the Epistemology of Education” (2016), de Duncan Pritchard. De acordo com ele,

Há (...) uma tensão *prima facie* entre esta proposta e nosso uso contemporâneo muito difundido de tecnologia na educação (e.g., o uso de recursos da internet quando buscamos um ensaio, o uso de um software sofisticado no planejamento de um projeto, e por aí vai). Isto não promoveria uma confiança na tecnologia sob o custo do desenvolvimento das próprias habilidades cognitivas e virtudes intelectuais do estudante (tal como a virtude intelectual da autonomia intelectual)? De fato, parece que a cada ano que passa, nossa dependência para com a tecnologia na educação cresce e, portanto, a necessidade de desenvolver as habilidades cognitivas inatas do estudante diminui em conformidade. (PRITCHARD, 2016, p. 113; tradução nossa)

²⁷ Para uma descrição detalhada de cada uma destas estratégias, veja “Educating for Intellectual Virtues: From Theory to Practice” (2013), pp. 256-9. Retomarei estas estratégias no capítulo 3.

A ideia, aqui, é a de que o objetivo de educar para algumas virtudes intelectuais, tais como a autonomia intelectual, contrastaria com o uso de tecnologias na educação, na medida em que o uso de tecnologias nos torna mais dependentes das mesmas, tornando-nos, por exemplo, cada vez menos autônomos de um ponto de vista intelectual. Em outras palavras, a objeção, aqui, é a de que a desejabilidade pela educação de pelo menos algumas virtudes intelectuais contrasta com a desejabilidade pela inclusão tecnológica na educação. Com efeito, trata-se de um argumento contra a desejabilidade de uma educação voltada às virtudes intelectuais com base em duas premissas: a de que há uma tensão real entre algumas virtudes intelectuais e a inclusão de novas tecnologias nas escolas e a de que é mais desejável incluir tecnologias nas escolas do que práticas conducentes às virtudes intelectuais. O argumento pode ser assim reconstruído:

P19. Ou favorecemos uma educação voltada às virtudes intelectuais, ou favorecemos uma educação que prime pela inclusão de novas tecnologias.

P20. É mais desejável favorecer uma educação que prime pela inclusão de novas tecnologias.

Logo,

C7. Não devemos favorecer uma educação voltada às virtudes intelectuais.

Não creio, porém, que o argumento seja convincente, mesmo que assumamos que incluir tecnologias nas escolas é mais desejável que incluir práticas conducentes às virtudes intelectuais. Isto ocorre porque não creio que haja uma tensão *real* entre autonomia intelectual e nossa dependência para com a tecnologia. A tensão é, a meu ver, apenas *aparente*. Deste modo, argumentarei contra **P19**.

Aprofundar-me-ei no conceito de ‘autonomia intelectual’ no capítulo 3 desta dissertação, de modo que aqui apenas chamarei atenção para a ideia, bastante intuitiva, de que quanto mais intelectualmente autônoma é uma pessoa, mais independente ela é, o que faz parecer que há uma tensão entre ser dependente com respeito a alguma coisa (ser dependente de computadores, por exemplo) e ser independente. No entanto, esta não é uma tensão real, mas uma tensão apenas aparente. Ocorre que uma pessoa intelectualmente autônoma nunca é uma pessoa “independente” no sentido de *autossuficiência*, o que tornaria a própria aquisição desta virtude uma impossibilidade

prática. Uma pessoa intelectualmente autônoma é “independente” no sentido de pensar por conta própria *de uma maneira apropriada* e não ser *inapropriadamente* dependente de outros, ou influenciada por outros²⁸. Não há nada nesta concepção de ‘autonomia intelectual’ que a torne incompatível com o uso de novas tecnologias na educação.

Ademais, não só não há incompatibilidade entre o uso de novas tecnologias nas escolas com o cultivo de atos intelectualmente autônomos, como também poderia haver um suporte daquelas para com esta. Como visto no capítulo anterior, estudos empíricos mostram que ambientes enganadores tendem a estimular atos intelectualmente autônomos entre as pessoas. Isto sugere, por exemplo, que poderíamos usar artefatos tecnológicos enganadores nas escolas para estimular atos de autonomia intelectual entre os estudantes.

2.3 Critérios para a seleção de virtudes intelectuais relevantes em ambientes escolares

Passo, agora, à discussão acerca de critérios para a seleção de virtudes intelectuais relevantes em ambientes escolares. Ocorre que alguns dos argumentos aqui articulados em favor de uma educação voltada às virtudes intelectuais parecem obter uma conclusão relativamente fraca, a saber, a de que é um fim da educação educar para pelo menos *algumas* virtudes intelectuais. Esta foi a conclusão que obtemos em **C2** e **C4**, por exemplo. Seria interessante, portanto, indicar se há virtudes intelectuais que são relevantes em ambientes escolares e quais são. Esta última questão será abordada em maiores detalhes no capítulo 3. Aqui, tratarei de potenciais critérios para a seleção de virtudes intelectuais relevantes no ambiente escolar. Fundamentalmente, articularei cinco critérios, mas minha lista não tem a pretensão de ser uma lista exaustiva de critérios para tal propósito.

2.3.1 Critério conforme a relativa facilidade de estimular algumas virtudes intelectuais

O primeiro critério baseia-se no fato de que existem algumas disposições características da infância e que são tipicamente encaradas como virtudes intelectuais. Algumas delas são a curiosidade, a inquisitividade e a criatividade. Neste sentido, o

²⁸ Cf. *Intellectual Virtues: An Essay in Regulative Epistemology* (2007), p. 259.

presente critério baseia-se no fato de que haveria uma relativa facilidade de se trabalhar tais virtudes intelectuais entre as crianças, uma vez que estas virtudes são características da infância.

O ponto, então, é: havendo uma relativa facilidade de se trabalhar tais virtudes intelectuais e sendo as virtudes intelectuais um fim da educação, é uma questão de inteligência trabalhá-las no ambiente escolar. Deste modo, por exemplo, selecionar a curiosidade, a inquisitividade e a criatividade para que sejam trabalhadas em sala de aula é uma questão de inteligência.

O desenvolvimento de métodos didáticos eficientes na estimulação destas virtudes cabe, a meu ver, ao trabalho conjunto entre educadores e outros líderes escolares e pesquisadores, tais como pedagogos e psicólogos da educação. Entretanto, é razoável afirmar que a estimulação de tais virtudes exigem metodologias que tomem a criança como um ente *ativo* na comunidade escolar, pois o exercício da curiosidade, da inquisitividade e da criatividade não parece compatível com a passividade comum às salas de aula tradicionais.

2.3.2 Critério relativo à facilitação do diálogo entre as pessoas

Algumas virtudes intelectuais podem facilitar um diálogo proveitoso entre as crianças e os educadores. Algumas dessas virtudes são a mentalidade arejada, a humildade intelectual e a generosidade intelectual. Pessoas arejadas de um ponto de vista intelectual são caracteristicamente abertas a novas ideias e apropriadamente dispostas a revisar suas próprias crenças. Pessoas intelectualmente humildes são caracteristicamente dispostas a reconhecerem suas deficiências epistêmicas e enganos – as vulnerabilidades características da vida intelectual. Pessoas intelectualmente generosas são caracteristicamente dispostas a beneficiarem seu interlocutor com o maior grau de racionalidade possível. Com efeito, estas são disposições intelectuais que facilitam o diálogo entre as pessoas, tornando-o mais proveitoso e colaborando, assim, para com o objetivo educacional do desenvolvimento das pessoas enquanto cidadãs.

2.3.3 Critério relativo à mentalidade independente

Um terceiro critério pode ser articulado ao lado do objetivo geral de educar para a liberdade e independência. Certamente, uma pessoa jamais será absolutamente livre de vieses cognitivos – ou, pelo menos, se isto for possível, é uma condição intelectual que

muito dificilmente poderia ser obtida. De qualquer modo, as virtudes intelectuais contribuem para nos afastarmos dessas deficiências cognitivas, nos livrando de certos preconceitos, superstições e vieses cognitivos e nos tornando mais independentes. Algumas dessas virtudes são a autonomia intelectual, a coragem intelectual, a responsabilidade epistêmica e a mentalidade arejada.

Pessoas intelectualmente autônomas, como já falamos, pensam por conta própria de uma maneira apropriada e não são inapropriadamente dependentes dos outros ou influenciadas por outros. Pessoas intelectualmente corajosas são caracteristicamente pessoas que persistem de maneira apropriada numa ideia apesar dos potenciais danos ao seu bem-estar que esta persistência possa significar. Pessoas intelectualmente responsáveis são caracteristicamente pessoas que formam e sustentam suas crenças com a motivação de acreditar na verdade.

2.3.4 Critério relativo às contingências da comunidade escolar

Crítérios para a seleção de virtudes intelectuais relevantes em ambientes escolares não só podem e devem ter por base os fins característicos da educação e a psicologia característica da infância, como também as contingências de uma comunidade escolar em particular. Neste caso, o meio em que se está inserido é relevante para a articulação de tais critérios. Por exemplo, se uma comunidade escolar possui uma deficiência de virtudes intelectuais relativas à concentração – seus alunos perdem a concentração com relativa facilidade, p.ex. –, então é uma questão de inteligência que os educadores unam esforços para estimular virtudes intelectuais relativas à concentração, tais como o escrutínio, a atenção, a observação cuidadosa etc.²⁹

Ademais, como é dito por Dewey em *Democracy and Education* (1916),

Há a necessidade de que estes membros imaturos não sejam apenas fisicamente preservados em números apropriados, mas que eles sejam iniciados nos interesses, propósitos, nas informações, habilidades e práticas dos membros maduros: de outro modo, o grupo perderá sua vida característica. (DEWEY, 2001, p. 7; tradução nossa)

Em outras palavras, é também preciso atentar às contingências da vida social local na seleção de virtudes intelectuais relevantes em ambientes escolares.

2.3.5 Critério relativo às prioridades individuais do estudante

²⁹ Para um agrupamento natural de virtudes intelectuais, veja a seção 1.2.1 do capítulo 1 da presente dissertação. Lá, apresentam-se seis grupos sob os quais categorizamos as virtudes intelectuais. Estas podem ser relativas à motivação, concentração, consistência, integridade, flexibilidade e persistência.

Por fim, não só nossos critérios devem ser articulados com base na psicologia característica da infância, nos propósitos característicos da educação e nas contingências da comunidade escolar, como também devem levar em conta os interesses e prioridades dos estudantes. Levar em consideração os interesses e prioridades das crianças é importante porque estes estão comumente ligados aos seus talentos naturais e àquilo que lhes toma a curiosidade e porque isto contribui para tomá-los, como foi defendido anteriormente, como entes ativos da comunidade escolar³⁰.

Assim, se um estudante tem interesse em estudar algo que demanda virtudes intelectuais relativas à persistência, então é uma questão de inteligência fomentar nele virtudes intelectuais relativas à persistência. Com efeito, este último critério nos conduz à ideia de que a educação de virtudes intelectuais deve incorporar métodos didáticos personalizados.

2.4 Observações finais

Os detalhes sobre quais práticas são conducentes a virtudes como paciência e determinação, ou atenção, escrutínio e observação cuidadosa exigem, pelo menos em parte, estudos empíricos por parte de pesquisadores ligados à educação e experimentos didáticos por parte dos educadores. Por esta razão, é uma questão de inteligência que educadores, psicólogos e pedagogos trabalhem em conjunto para melhorar o ensino escolar.

O que temos de resultado, até aqui, é que entre as estratégias bem-vindas ao cultivo de virtudes intelectuais no ambiente escolar estão uma educação ao mesmo tempo personalizada e que tenha consideração pelas contingências sociais das comunidades escolares, bem como estratégias envolvendo emoções e situações que estimulam atos intelectualmente virtuosos. No capítulo que se segue farei considerações mais pormenorizadas sobre algumas virtudes intelectuais específicas e apresentarei algumas estratégias que servem para estimulá-las.

³⁰ Não estou defendendo que todo interesse deve ser levado em consideração pela escola. Os interesses e prioridades relevantes de serem levados em conta são aqueles interesses e prioridades que o estudante tem razão para desejar *enquanto estudante*.

CAPÍTULO 3 – VIRTUDES INTELLECTUAIS NA COMUNIDADE ESCOLAR

Durante os capítulos anteriores, adentramos a discussão a respeito do que são virtudes intelectuais e de como elas se relacionam com as emoções, e vimos argumentos favoráveis à ideia de que as virtudes intelectuais devem ser tomadas como um fim da educação. Alguns critérios para a seleção de virtudes intelectuais relevantes no ambiente escolar foram articulados. Ademais, ao longo dos capítulos anteriores, foram sugeridas algumas estratégias para motivar o ensino de virtudes intelectuais entre os estudantes. Neste capítulo, adentraremos com maior profundidade nesta questão. Em particular, apresentarei uma série de estratégias possíveis que estimulariam o cultivo de virtudes intelectuais na comunidade escolar. Algumas destas estratégias já foram previstas por mim e outras foram apenas mencionadas ao longo desta dissertação. Depois de debater algumas estratégias, apresentarei exemplos de como as ideias aqui defendidas poderiam se dar na prática. Em especial, discutirei como algumas destas estratégias poderiam ser aplicadas para encorajar virtudes como a inquisitividade, a mentalidade arejada e a autonomia intelectual.

3.1 Algumas estratégias tendo em vista uma educação voltada às virtudes intelectuais

Uma ideia central que está por trás das estratégias que serão aqui articuladas é a de que psicólogos, pedagogos e outros pesquisadores ligados à educação, bem como educadores e outros líderes educacionais devem unir esforços para criar um ambiente escolar que melhor estimule atos de virtude intelectual. Esta união de esforços se dá, segundo quero argumentar, por meio de pesquisas empíricas por parte de pesquisadores ligados à educação e experimentos didáticos por parte dos educadores. Com efeito, ao modelo de comunidade escolar que quero trazer à tona dou o nome de *modelo experimental da comunidade escolar*. Se uma analogia nos for permitida, a ideia é que líderes escolares e pesquisadores ligados à educação encarem a comunidade escolar de maneira análoga ao modo como meios de cultura são encarados por biólogos. Um meio de cultura é uma preparação química que, na sua formulação, possui nutrientes e outras substâncias que provêm as condições necessárias para que os microrganismos ali presentes desenvolvam-se. De igual modo, uma comunidade escolar deveria ser uma

instituição cuja organização da vida social possui os elementos que provêm as condições necessárias para que os estudantes ali presentes floresçam. Nosso objetivo, portanto, é buscar uma compreensão de quais elementos na organização da vida escolar provêm as condições necessárias para o desenvolvimento de virtudes intelectuais. Para obtermos a compreensão pretendida, seria apropriado adotar o método experimental no estudo de uma comunidade escolar, o qual consiste em três etapas, onde o experimentador (*a*) manipula algum fator, (*b*) mantém as outras condições constantes e (*c*) verifica o efeito da manipulação sobre o fenômeno que está observando (BIAGGIO 2015). Uma adaptação do presente método no que diz respeito às estratégias que deveriam ser adotadas no ensino de virtudes intelectuais é tal como se segue: os educadores (*a*) manipulam algum fator no ambiente escolar, (*b*) mantêm as demais condições constantes e (*c*) verificam o efeito da manipulação sobre o comportamento epistêmico observado.

Passemos, pois, à apresentação de algumas estratégias para o ensino de virtudes intelectuais.

3.1.1 A estratégia do ensino personalizado

A primeira das estratégias para a qual quero chamar a atenção já foi prevista por nós ao final do capítulo anterior. Aqui, toma-se por base o último critério que articulei para a seleção de virtudes intelectuais relevantes em ambientes escolares; nomeadamente, o critério relativo às prioridades individuais do estudante. Naquele momento, foi dito que, por exemplo, se um estudante tem interesse em estudar algo que demanda virtudes intelectuais relativas à persistência, então é uma questão de inteligência fomentar nele virtudes intelectuais relativas à persistência, tais como determinação, paciência e coragem intelectual. Do mesmo modo, podemos dizer que se um estudante apresenta deficiências significativas com respeito às virtudes intelectuais relativas à concentração, então é uma questão de inteligência que os educadores unam esforços para estimular virtudes intelectuais relativas à concentração, tais como escrutínio, atenção e observação cuidadosa. Aqui, os métodos didáticos que devem ser adotados são métodos personalizados, uma vez que há um foco nas deficiências individuais de cada estudante.

3.1.2 A estratégia focada em emoções e situações de Battaly

A segunda das estratégias já foi antevista no capítulo 1. Tal estratégia foi sugerida por Battaly, em seu artigo “Acquiring Epistemic Virtue”. Nas palavras dela:

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. 194-5; tradução nossa)

Neste sentido, Battaly sugere que, por exemplo, quando formos ajudar nossos estudantes no aprendizado a respeito de se devemos confiar ou não numa mídia, podemos fazer experimentos desencorajando a felicidade, observando se tal desencorajamento provoca neles ações intelectualmente autônomas. Se quisermos que nossos estudantes repitam com frequência ações intelectualmente criativas e arejadas, podemos estimular situações alegres³¹.

No entanto, Battaly também observa que não só devemos criar um ambiente com as emoções e situações que estimulem certos atos de virtude intelectual, como também devemos, depois de nossos estudantes praticarem repetidamente atos de virtude intelectual, criar um ambiente com as emoções e as situações que inibem tais atos. De acordo com ela:

Com efeito, depois de termos munido os estudantes com múltiplas oportunidades para performar 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, p.ex., performando 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 nossa)

Em particular, Battaly nota 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 que as inibem é fazendo com que eles tomem consciência da influência que estas situações causam sobre suas ações epistêmicas.

3.1.3 As sete estratégias de Baehr

³¹ As relações entre, de um lado, situações enganadoras e autonomia intelectual e, do outro, situações alegres e mentalidade arejada foram tratadas no capítulo 1 desta dissertação.

Em seu artigo “Educating for Intellectual Virtues” (2013), Jason Baehr descreve sete estratégias possíveis para a educação de virtudes intelectuais. A primeira medida que ele descreve está relacionada a uma cultura institucional suportiva. De acordo com ele,

Uma cultura escolar que promova o desenvolvimento do caráter intelectual seria uma na qual o comprometimento para com uma educação voltada às virtudes intelectuais é uma parte crítica da identidade da escola. Este comprometimento 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 complexos 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, 2013, pp. 256-7; tradução nossa)

Neste sentido, a primeira estratégia indicada por Baehr diz respeito ao comprometimento que a escola possui para com o ensino de virtudes intelectuais.

Uma segunda medida descrita por ele diz respeito à instrução direta nos conceitos e terminologia relacionados às virtudes intelectuais. De acordo com ele, um entendimento rico e informado acerca da natureza e do valor das virtudes intelectuais pode ajudar educadores e estudantes na sua tentativa de incorporar virtudes intelectuais em suas práticas epistêmicas. Baehr sugere, deste modo, que os educadores poderiam começar o ano ou o semestre com uma série de breves considerações acerca das virtudes intelectuais.

A terceira medida descrita por Baehr diz respeito à autorreflexão e autoavaliação. De acordo com ele, tais estratégias

Podem ser usadas para desafiar os estudantes a aplicar seus conhecimentos acerca das virtudes intelectuais a como eles entendem seu próprio caráter intelectual. Isto poderia envolver o uso de uma ferramenta de autoavaliação do caráter intelectual ou outros exercícios que convidem os estudantes a refletirem de maneira honesta e concreta acerca de suas próprias forças e fraquezas de caráter intelectual. (BAEHR, 2013, p. 257; tradução nossa)

Sua quarta estratégia envolve tornar explícitas as conexões entre o material do curso e 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 para refletirem acerca das maneiras nas quais um ou mais destas virtudes foram manifestas (ou não) nestes

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 olho à presença e importância de traços de caráter intelectual ou por meio das lentes de um subconjunto pré-estabelecido de virtudes e vícios intelectuais. (BAEHR, 2013, pp. 257-8; tradução nossa)

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 a seus estudantes acerca do propósito que o curso possui, relacionado ao caráter da pessoa, e de como o desafio presente está relacionado a este 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, 2013, p. 258; tradução nossa)

A quinta dessas estratégias diz respeito ao fato de que, desde os gregos, filósofos e outros escritores falam acerca do desenvolvimento do nosso caráter como envolvendo a repetição de boas práticas. No nosso caso específico, 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. Mas além disso, Baehr afirma que

Requerimentos similares podem ser construídos nos 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, requerindo deles uma demonstração de um entendimento pessoal firme (em oposição a uma mera correção) 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 maneira que manifeste imparcialidade e caridade intelectual. (BAEHR, 2013, p. 258; tradução nossa)

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 têm como apreciarem os seus valores, tal parecer pode possuir 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, isto deveria se refletir nos

critérios ou rubricas usadas para avaliar estas tarefas. (BAEHR, 2013, pp. 258-9; tradução nossa)

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 o filósofo,

A experiência de ser ensinado por um exemplar de virtude intelectual pode ser um convite extremamente poderoso para a vida da mente. Testemunhando como uma tal pessoa reflete, comunica-se, e 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 desenvolvimento do caráter intelectual será fortemente ampliado ou diminuído na medida em que ele se faz, ou falha em sê-lo, modelo de virtudes intelectuais em sua própria atividade intelectual. (BAEHR, 2013, p. 259; tradução nossa)

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 estudantes.

3.2 Algumas aplicações

Nesta seção, apresentarei algumas virtudes intelectuais específicas e articularei algumas estratégias para o ensino das mesmas. Em especial, meu foco se concentrará na inquisitividade, na mentalidade arejada e na autonomia intelectual. Procederei da seguinte maneira: abordarei cada uma destas virtudes com respeito aos critérios que articulei no capítulo 2 e em relação à função distintiva que elas desempenham em nossas vidas intelectuais, assunto de que já tratamos no capítulo 1; em seguida, adotarei uma análise conceitual para cada uma destas virtudes intelectuais: em particular, farei uso dos trabalhos de Lani Watson (2015), Jason Baehr (2011) e Robert Roberts e Jay Wood (2007) para abordar, respectivamente, as virtudes da inquisitividade, da mentalidade arejada e da autonomia intelectual. Por fim, apresentarei algumas estratégias possíveis para o estímulo destas virtudes no ambiente escolar. Algumas destas estratégias já foram antevistas por nós na discussão anterior, de modo que elas não serão novidades.

3.2.1 Inquisitividade

A inquisitividade é uma virtude intelectual que pode desempenhar um papel central em nossas vidas intelectuais. Ela pode, por exemplo, *motivar* um estudo. Além

do mais, esta é uma das virtudes presentes na psicologia característica da infância. Sua relevância em ambientes escolares, portanto, é indiscutível.

Em seu artigo “What is Inquisitiveness” (2015), Lani Watson define uma pessoa inquisitiva como alguém “caracteristicamente motivado a se engajar de maneira sincera com o bom questionamento” (WATSON, 2015, p. 278). Portanto, a pergunta que agora se põe é: como cultivar estudantes caracteristicamente motivados a se engajar de maneira sincera com o bom questionamento?

Uma estratégia possível envolve aproveitar-se do fato de que as crianças comumente se engajam com o ato de fazer questões para estimulá-las a formularem as questões que lhe causam curiosidade de uma maneira cada vez melhor articulada, ajudando-as a formularem questões relevantes e profundas. Esta estratégia parece remontar à quinta estratégia descrita por Baehr, vista anteriormente. De acordo com este filósofo, nós poderíamos oferecer aos estudantes oportunidades frequentes para praticar as ações características das virtudes intelectuais. Entre estas ações características das virtudes intelectuais, Baehr menciona o ato de fazer perguntas bem-articuladas e profundas. Deste modo, uma primeira estratégia poderia envolver a oferta de oportunidades frequentes para praticar o engajamento sincero com o bom questionamento.

Uma segunda estratégia diz respeito à exemplificação de virtudes intelectuais, por parte dos educadores e outros líderes escolares. Isto é, oferecer aos estudantes o exemplo de um engajamento sincero com o bom questionamento poderia estimulá-los a fazer o mesmo, de modo que eles estariam aprendendo por meio da prática e da imitação de boas práticas epistêmicas.

3.2.2 Mentalidade arejada

A mentalidade arejada é uma virtude intelectual que, como notou Baehr (BAEHR, 2011, p. 20), pode desempenhar ao menos duas grandes funções em nossa vida intelectual. Adaptando estas funções à comunidade escolar, podemos dizer que a primeira destas funções diz respeito ao fato de que o estudo pode muitas vezes envolver a consulta e avaliação de uma ampla variedade de fontes; a segunda destas funções se deve ao fato de que, muitas vezes, o estudante precisa confrontar um assunto que é, em si mesmo, extremamente complexo, ou mesmo um assunto que é simplesmente alheio ao seu modo corriqueiro de pensar. Em ambos os casos, a virtude da mentalidade

arejada pode ser indispensável. Não bastasse isso, a mentalidade arejada é uma disposição que facilita o diálogo entre as pessoas, contribuindo, assim, para o desenvolvimento cívico do estudante.

Em sua obra *The Inquiring Mind* (2011), Jason Baehr define uma pessoa intelectualmente arejada como uma pessoa que “caracteristicamente quer e (dentro de certos limites) é capaz de transcender um ponto de vista cognitivo padrão para tomar seriamente os méritos de um ponto de vista cognitivo distinto” (BAEHR, 2011, p. 152). Nossa pergunta, então, é: como cultivar estudantes que caracteristicamente querem e são capazes (dentro de certos limites) de transcender um ponto de vista padrão para tomar seriamente os méritos de um ponto de vista distinto?

Uma estratégia já sugerida ao longo desta dissertação remonta ao artigo de Heather Battaly, “Acquiring Epistemic Virtue”. Em particular, Battaly argumenta, com base no estudo de Isen, Daubman e Nowicki (1987), que se se provar que emoções positivas (a alegria, por exemplo) dão origem a ações criativas e arejadas de um ponto de vista intelectual, então nós podemos planejar nossas salas de aula de tal modo que elas permitam múltiplas oportunidades para se experimentar emoções positivas (BATTALY, 2014, p. 195).

3.2.3 Autonomia intelectual

Por fim, a autonomia intelectual é uma virtude intelectual que, novamente, parece desempenhar um papel importante em nossas vidas intelectuais. Ela facilita uma maior independência intelectual do indivíduo. A importância desta virtude na história da filosofia deve também ser reconhecida. Robert Roberts e Jay Wood notam, por exemplo, que esta virtude foi central no período do Iluminismo. Eles citam a célebre passagem do artigo “Uma Resposta à Questão: O que é o Iluminismo?”, de Immanuel Kant, onde este apresenta o famoso lema “Ouse saber!”.

De acordo com Roberts e Wood, a virtude da autonomia intelectual pode ser concebida como a habilidade apropriada de pensar por si mesmo e não ser inapropriadamente dependente de outros ou influenciado por outros (ROBERTS & WOOD, 2007, p. 259). Deste modo, uma pessoa intelectualmente autônoma pode ser concebida como uma pessoa que tem a habilidade de pensar por si mesmo de uma maneira apropriada e não ser influenciada por outras pessoas de uma maneira inapropriada. Assim, surge a pergunta: como cultivar estudantes caracteristicamente

aptos para pensar por si mesmos de uma maneira apropriada e não serem influenciados por outros de uma maneira inapropriada?

Uma estratégia já sugerida ao longo desta dissertação envolve, novamente, o planejamento de situações com as emoções que estimulam atos de autonomia intelectual. Heather Battaly, por exemplo, delineando sua sugestão com base nos estudos de Forgas e East (2008), argumenta que, quando estivermos ajudando estudantes a aprender se devem ou não confiar numa mídia, podemos planejar um ambiente enganador. A mídia, como ela nota, é muitas vezes enganadora. Isto permite unir o uso de novas tecnologias nas escolas ao lado de uma educação voltada à autonomia intelectual, algo cuja tensão aparente foi uma das objeções que enfrentamos no capítulo 2 da presente dissertação.

3.3 Observações finais

Articulei, neste capítulo, algumas das estratégias didáticas que poderiam ser adotadas numa educação voltada às virtudes intelectuais, e apresentei algumas destas estratégias aplicadas a casos específicos de virtudes intelectuais; nomeadamente, apliquei algumas destas estratégias às virtudes da inquisitividade, da mentalidade arejada e da autonomia intelectual.

As sugestões aqui feitas podem e devem motivar mais estudos empíricos a respeito das relações entre métodos didáticos eficientes no ensino e aprendizado de virtudes intelectuais para que nossas escolas otimizem seu sucesso na busca deste propósito educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É um fato amplamente aceito o de que uma *boa* educação conduz a uma civilização *bem-sucedida*. Parte do motivo para eu ter empreendido, nesta dissertação, uma pesquisa em epistemologia da educação se deve ao fato de eu estar convencido de que a epistemologia pode nos ajudar a esclarecer o significado de expressões valorativas como “boa educação” e “civilização bem-sucedida”, expressões batidas em discursos políticos. Esta é uma tarefa em parte filosófica porque estamos lidando com conceitos e valores de suma importância à humanidade e porque a filosofia dispõe de ferramentas que garantem o devido rigor e transparência na investigação sobre este assunto.

A relação entre educação e civilização é, pois, fundamental. Qualquer projeto de educação, mesmo aquele que mais se aproxime de um projeto puramente “tecnicista”, é ainda assim um *projeto de civilização*. A diferença, neste caso, é que existem projetos mais exíguos de educação, enquanto que outros são projetos mais robustos. A exiguidade e a robustez de cada projeto de educação residem especialmente naquilo que tal projeto toma como sendo seus maiores propósitos e contribuições à civilização. Nesta dissertação, defendi um projeto de acordo com o qual as virtudes intelectuais são ao menos um dos propósitos da educação. Tal propósito é endossável tanto pelo mais tecnicista dos líderes escolares quanto por aqueles que defendem uma educação mais voltada à cidadania e às artes liberais. Isto porque as virtudes intelectuais facilitam a obtenção de propósitos como desenvolvimento nacional, desenvolvimento cívico, liberdades formais e substantivas e florescimento intelectual. Além disso, a terminologia das virtudes é bastante apropriada ao contexto da teoria e prática educacional, uma vez que neste contexto é amplamente difundida a ideia interessante, mas vaga, de que devemos educar pessoas para que elas se tornem capazes de refletir criticamente sobre aquilo que escutam e leem, bem como para que elas se tornem aprendizes permanentes. Mais uma vez, a terminologia das virtudes é mais apta para tal contexto uma vez que evita a vagueza característica de expressões batidas como “pensamento crítico” e “aprendiz permanente”.

O capítulo 1 desta dissertação explorou a discussão a respeito do que são virtudes intelectuais a partir de diferentes métodos. Primeiramente, fiz uso de análises diferenciais do conceito de virtude intelectual ao lado de outras excelências cognitivas,

tais como talentos naturais e habilidades cognitivas. Em seguida, apresentei as virtudes intelectuais categorizadas de acordo com o papel que elas desempenham no contexto da investigação para, logo depois, passar a uma breve caracterização de análises conceituais de ‘virtude intelectual’ sugeridas na literatura. Ademais, caracterizei uma pessoa intelectualmente virtuosa como uma pessoa que (a) possui uma condição intelectual celebrável; (b) possui uma avaliação crítica e bem-informada sobre sua própria condição intelectual; e (c) é responsável pela estabilidade e pelo aperfeiçoamento de sua própria condição intelectual. Por fim, apresentei duas relações possíveis que as virtudes intelectuais e as emoções estabelecem entre si; relações que sugerem um entrelaçamento entre os desenvolvimentos emocional e intelectual. Em primeiro lugar, algumas virtudes intelectuais são a maneira apropriada de se lidar com certas emoções. Assim, por exemplo, um comportamento intelectualmente corajoso é a maneira apropriada de se lidar com a emoção do medo. Em segundo lugar, algumas emoções podem inibir ou estimular ações epistemicamente virtuosas. Assim, por exemplo, vimos que algumas pesquisas empíricas sugerem que situações envolvendo emoções positivas, tais como a alegria, podem estimular ações intelectualmente criativas e arejadas; por sua vez, situações envolvendo emoções de embaraço social podem inibir ações intelectualmente corajosas e autônomas.

O capítulo 2 desta dissertação desenvolveu três argumentos em favor da ideia de que devemos tomar as virtudes intelectuais como um fim da educação. Fundamentalmente, argumentei que as virtudes intelectuais facilitam três propósitos comumente associados à educação. São eles: desenvolvimento nacional, desenvolvimento cívico e florescimento intelectual. Algumas objeções quanto à deseabilidade de se tomar as virtudes intelectuais como um fim da educação foram apresentadas e respondidas. Por fim, articulei alguns critérios para a seleção de virtudes intelectuais relevantes em ambientes escolares. O primeiro destes critérios diz respeito à psicologia característica da infância, que engloba traços de caráter intelectual tais como a curiosidade, a inquisitividade e a criatividade. O segundo destes critérios diz respeito às virtudes intelectuais que facilitam o diálogo entre as pessoas, tais como humildade intelectual, generosidade intelectual e mentalidade arejada. O terceiro destes critérios diz respeito às virtudes intelectuais que contribuem para uma maior independência das pessoas, tais como autonomia intelectual, coragem intelectual e responsabilidade epistêmica. O quarto destes critérios diz respeito às contingências da própria

comunidade escolar. Por fim, o quinto destes critérios diz respeito às prioridades e interesses individuais do estudante.

O capítulo 3 desta dissertação apresentou algumas estratégias para o ensino de virtudes intelectuais na comunidade escolar. A primeira destas estratégias é relativa a métodos didáticos personalizados. A segunda destas estratégias é endossada por Heather Battaly em “Acquiring Epistemic Virtue” (2014), de acordo com a qual é uma questão de inteligência, num primeiro momento, planejar situações na comunidade escolar com as emoções que estimulam atos de virtude intelectual. Num segundo momento, quando estas disposições estiverem mais estáveis no caráter intelectual dos estudantes, seria interessante explorar situações com as emoções que inibem atos de virtude intelectual, para testarmos o caráter intelectual de nossos estudantes. As demais estratégias foram endossadas por Jason Baehr em “Educating for Intellectual Virtues” (2013), e elas dizem respeito, grosso modo, a (1) uma cultura institucional que suporte as virtudes intelectuais; (2) uma instrução direta acerca dos conceitos e da terminologia relativas às virtudes intelectuais; (3) autorreflexão e autoavaliação; (4) fazer conexões explícitas entre o material do curso e as virtudes e os vícios intelectuais; (5) oportunidades para praticar as ações características das virtudes intelectuais; (6) a integração de conceitos e critérios de virtudes em avaliações formais e informais; e, finalmente, (7) imitação de modelos de pessoas intelectualmente virtuosas. Por fim, apresentei aplicações de algumas destas estratégias para três virtudes intelectuais específicas, a saber, a inquisitividade, a mentalidade arejada e a autonomia intelectual. Cada uma destas virtudes intelectuais foi definida, situada quanto ao papel que podem desempenhar em nossa economia cognitiva e selecionada de acordo com um ou outro critério para seleção de virtudes estipulado no capítulo anterior.

Minha maior esperança, ao escrever esta dissertação, era motivar educadores e outros líderes, de uma maneira rigorosa e bem-informada, a contribuírem para com reformas educacionais que conduzam nossas crianças a uma maturidade intelectual que raramente observamos até mesmo entre adultos. Este fato notável acerca da vida intelectual de nossos concidadãos que alcançaram a fase adulta deveria motivar políticas educacionais que fomentassem o florescimento intelectual das pessoas já desde crianças, ao adentrarem os muros das escolas. Ademais, o fato de até hoje não sabermos como aproveitar a psicologia característica da infância, que nos provê oportunidades

riquíssimas para trabalhar disposições como a curiosidade, a criatividade e a inquisitividade, é um fato que deveria envergonhar-nos.

No ano em que se comemoram os 100 anos da publicação de *Democracy and Education*, do importantíssimo filósofo John Dewey, escrevo esta dissertação para colaborar, naquilo que me coube, para com práticas educacionais mais inteligentes e eficazes no que concerne o aperfeiçoamento da condição intelectual de nossas crianças até a fase adulta. Assim, talvez, ainda tenhamos esperança numa civilização reformada através do uso da inteligência.

REFERÊNCIAS

ABBATE, C. “Virtue Ethics and Animals: A Minimally Decent Ethic for Practical Living in a Non-ideal World”. *Journal of Agricultural and Environmental Ethics*, 27, 6 (2014): 909-929.

ABRANTES, P. C. “Natureza e Cultura”. *Ciência & Ambiente*, 48, (2014): 7-21.

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. p. 51-66.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. In: CIVITA, V. (Ed.). **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1973, p. 245-436.

BACON, F. *Novum Organum*. In: CIVITA, V. (Ed.). **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1973, p. 11-237.

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.

_____. “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.

_____. “Educating for Intellectual Virtues: From Theory to Practice”. *Journal of Philosophy of Education*, 47, 2 (2013): 248-262.

BAEHR, J. (Ed.). **Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology**. London: Routledge, 2016.

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. (Org.). **Naturalizing Epistemic Virtue**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. p. 175-196.

BERLIN, I. "Dois conceitos de liberdade". In: BERLIN, I. **Estudos sobre a Humanidade: Uma Antologia de Ensaios**. São Paulo: Cia. das Letras, 2002. p. 226-272.

BIAGGIO, A. M. B. **Psicologia do Desenvolvimento**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

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.

DE BRUIN, B. "Epistemic Virtues in Business". *Journal of Business Ethics*, 113, 4 (2013): 583-595.

DESCARTES, R. *Discurso do Método*. In: CIVITA, V. (Ed.). **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1973, p. 33-79.

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.

DOBSON, J. "Applying Virtue Ethics to Business: The Agent-Based Approach". *Electronic Journal of Business Ethics and Organization Studies*, 9, 1 (2004).

DRIVER, J. **Uneasy Virtue**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

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.

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.

GOLDMAN, A. **Liaisons: Philosophy Meets the Cognitive and Social Sciences**. Cambridge: MIT Press, 1992.

_____. “Internalism Exposed”. In: STEUP, M. (Ed.). **Knowledge, Truth, and Duty: Essays on Epistemic Justification, Responsibility, and Virtue**. Oxford: Oxford University Press, 2001. p. 115-133.

GRECO, J. “Agent Reliabilism”. In: TOMBERLIN, J. (Ed.). **Philosophical Perspectives 13: Epistemology**. Atascadero: Ridgeview, 1999. p. 273-296.

_____. **Putting Skeptics in Their Place: The Nature of Skeptical Arguments and Their Role in Philosophical Inquiry**. New York: Cambridge University Press, 2000.

_____. “Virtues and Rules in Epistemology”. In: ZAGZEBSKI, L.; FAIRWEATHER, A. (Org.). **Virtue Epistemology: Essays on Epistemic Virtue and Responsibility**. Oxford: Oxford University Press, 2001. p. 117-141.

_____. “Virtues in Epistemology”. In: MOSER, P. (Org.). **Oxford Handbook of Epistemology**. New York: Oxford University Press, 2002. p. 287-315.

_____. “Knowledge as Credit for True Belief”. In: DePAUL, M.; ZAGZEBSKI, L. (Org.). **Intellectual Virtue: Perspectives from Ethics and Epistemology**. Oxford: Oxford University Press, 2003. p. 111-134.

_____. “Knowledge and Success From Ability”. *Philosophical Studies*, 142, 1 (2009): 17-26.

_____. **Achieving Knowledge: A Virtue-Theoretic Account of Epistemic Normativity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

_____. "A (Different) Virtue Epistemology". *Philosophy and Phenomenological Research*, 85, 1 (2012): 1-26.

_____. "Episteme: Knowledge and Understanding". In: TIMPE, K; BOYD, C.A. (Org.). **Virtues and Their Vices**. Oxford: Oxford University Press, 2014. p. 285-302.

_____. "Testimonial Knowledge and the Flow of Information". In: HENDERSON, D.; GRECO, J. (Eds.). **Epistemic Evaluation**. Oxford: Oxford University Press, 2015. p. 274-290.

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. p. 149-160.

_____. "How to Be a Virtue Epistemologist". In: DePAUL, M.; ZAGZEBSKI, L. (Org.). **Intellectual Virtue: Perspectives from Ethics and Epistemology**. Oxford: Oxford University Press, 2003. p. 149-160.

HURSTHOUSE, R. "Applying Virtue Ethics to Our Treatment of Other Animals". In: WELCHMAN, J. (Ed.). **The Practice of Virtue: Classic and Contemporary Readings in Virtue Ethics**. Indianapolis: Hackett Publishing, 2006. p. 136-154

_____. **On Virtue Ethics**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

ISEN, A.; DAUBMAN, K.; NOWICKI, G. "Positive affect facilitates creative problem solving". *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 6 (1987): 1122-31.

KVANVIG, J. **The Intellectual Virtues and the Life of the Mind**. Lanham: Rowman and Littlefield, 1992.

LOCKE, J. *Of the Conduct of Understanding*. In: SCHUURMAN, P. (Ed.). Keele: 2000.

MACALLISTER, J. "Virtue Epistemology and the Philosophy of Education". *Journal of Philosophy of Education*, 46, 2 (2012): 251-270.

MARCUM, J. A. “The Epistemically Virtuous Clinician”. *Theoretical Medicine and Bioethics*, 30, 3 (2009): 249-265.

MONTMARQUET, J. **Epistemic Virtue and Doxastic Responsibility**. Lanham: Rowman and Littlefield, 1993.

NUSSBAUM, M. “Responses”. *Philosophy and Phenomenological Research*, 68, 2 (2004): 473-486.

_____. **Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities**. Oxford: Princeton University Press, 2010.

_____. “Education For Profit, Education For Freedom”. Disponível em <http://auroraforum.stanford.edu/files/essays/Nussbaum_Educ_for_Profit_Freedom.pdf>. Acesso em 28 mai. 2015.

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. p. 255-267.

PLANTINGA, A. **Warrant and Proper Function**. New York: Oxford University Press, 1993.

PLATÃO. *Teeteto*. In: BINI, E. (Ed.). **Diálogos I**. Bauru: EDIPRO, 2007, p. 41-156.

PRITCHARD, D. **Epistemic Luck**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

_____. “Greco on Knowledge: Virtues, Contexts, Achievements”. *The Philosophical Quarterly*, 58, 232 (2008a): 437-447.

_____. "Virtue Epistemology and Epistemic Luck, Revisited". *Metaphilosophy*, 39, 1 (2008b): 66-88.

_____. "Epistemic Value and Apt Performance". *Philosophical Studies*, 143, 3 (2009): 407-416.

ROBERTS, R.; WOOD, W. J. **Intellectual Virtues: An Essay in Regulative Epistemology**. Oxford: Clarendon Press, 2007.

ROBEYNS, I. "Capabiltarianism". Disponível em <<http://poseidon01.ssrn.com/delivery.php?ID=535088111116102120009007095125084122000020077035034062072086118067098093127118104098056017035063031005018101096066120089092082121026023010011087126116107028026123023017048009090119106092067024026097074103006122031069000066081103095064100118017009097&EXT=pdf&TYPE=2>>. Acesso em 28 mai. 2015.

ROWLANDS, M. "Virtue Ethics and Animals". In: PROTOPAPADAKIS, E. (Ed.). **Animal Ethics: Past and Present Perspectives**. Berlim: Deutsche Nationalbibliothek, 2012. p. 29-38.

SAITO, M. "Amartya Sen's Capability Approach to Education: A Critical Exploration". *Journal of Philosophy of Education*, 37, 1 (2003): 17-33.

SANDLER, R. **Character and Environment: A Virtue-Oriented Approach to Environmental Ethics**. Nova York: Columbia University Press, 2008.

SEN, A. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SHIOTA, M. N.; KELTNER, D.; MOSSMAN, A. "The Nature of Awe: Elicitors, Appraisals, and Effects on Self-concept". *Cognition and Emotion*, 21, 5 (2007): 944-963.

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.

_____. **Knowledge in Perspective**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

_____. **Apt Belief and Reflective Knowledge, Volume 1: A Virtue Epistemology**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

SPINOZA, B. *Tratado da Correção do Intelecto*. In: CIVITA, V. (Ed.). **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1973, p. 47-76.

THUNDER, D. **Rethinking Modern Citizenship: Towards a Politics of Integrity and Virtue**. Notre Dame, 2006. Tese (Doutorado em Ciência e Filosofia Política) – Programa de Graduação em Ciência Política, Universidade de Notre Dame, 2006.

_____. **Citizenship and the Pursuit of the Worthy Life**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

UNTERHALTER, E.; VAUGHAN, R.; WALKER, M. “The Capability Approach and Education”. In: *Prospero*, 29, (2007): p. 13-21.

UNTERHALTER, E.; WALKER, M (Eds.). **Sen’s Capability Approach and Social Justice in Education**. New York: Palgrave MacMillan, 2007.

WALKER, M. **Higher Education Pedagogies: A Capabilities Approach**. New York: Society for Research into Higher Education and Open University Press, 2006.

WATSON, L. “What is Inquisitiveness?”. *American Philosophical Quarterly*, 52, 3 (2015): 273-288.

ZAGZEBSKI, L. **Virtues of the Mind**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.