

VIRTUDES E VÍCIOS DA MENTE HUMANA



Editores

ALEXANDRE ZIANI DE BORBA
ARTHUR VIANA LOPES



VIRTUDES E VÍCIOS DA MENTE HUMANA

Direção Editorial

Lucas Fontella Margoni
(in memoriam)

Comitê Científico

Prof. Dr. Abrahão Costa Andrade

Profa. Dra. Ana Paula Buzetto Bonneau (UFRN)

Prof. Dr. Cristiano Bonneau (UFPB)

Prof. Dr. Edson Adriano Moreira (UFCG)

Prof. Dr. Érico Andrade (UFPE)

Prof. Dr. Hélder Machado Passos (UFMA)

Prof. Dr. Jaimir Conte (UFSC)

Prof. Dr. Jozivan Guedes (UFPI)

Prof. Dr. Marcelo Primo (UFS)

Prof. Dr. Marconi Pequeno (UFPB)

Prof. Dr. Marcos Fábio Alexandre Nicolau (UVA)

Profa. Dra. Mariana de Almeida Campos (UFBA)

Profa. Dra. Mariana Fisher (UFPE)

Prof. Dr. Miguel Ângelo Carmo (UFPB)

Profa. Dra. Olgária Chaim Feres Matos (UNIFESP)

Prof. Dr. Saulo Henrique Souza Silva (UFS)

Prof. Dr. Sérgio Luís Persch (UFPB)

Prof. Dr. Sílvio Rosa Filho (UNIFESP)

Prof. Dr. Ubiratane de Moraes Rodrigues (UFMA)

Prof. Dr. Ulisses Vaccari (UFSC)

VIRTUDES E VÍCIOS DA MENTE HUMANA

UMA ANTOLOGIA DE ENSAIOS SOBRE CARÁTER INTELECTUAL

Organizadores

Alexandre Ziani de Borba

Arthur Viana Lopes



Diagramação: Marcelo Alves

Capa: Gabrielle do Carmo



A Editora Fi segue orientação da política de distribuição e compartilhamento da Creative Commons Atribuição-Compartilhamento 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

V819 Virtudes e vícios da mente humana: uma antologia de ensaios sobre caráter intelectual [recurso eletrônico] / Alexandre Ziani de Borba e Arthur Viana Lopes (orgs.). – Cachoeirinha : Fi, 2024.
406p.

ISBN 978-65-85958-25-7

DOI 10.22350/9786585958257

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

1. Filosofia da mente. I. Borba, Alexandre Ziani de. II. Lopes, Arthur Viana.

CDU 130.2

Catalogação na publicação: Mônica Ballejo Canto – CRB 10/1023

SUMÁRIO

FLORESER APÓS O TETRO INVERNO: O ESTUDO EPISTEMOLÓGICO DO CARÁTER 7

Alexandre Ziani de Borba

Arthur Viana Lopes

PARTE I CARÁTER INTELECTUAL: QUESTÕES PSICOLÓGICAS

1 17

DESELITIZANDO VIRTUDES INTELECTUAIS

Arthur Viana Lopes

2 53

ESTILOS EPISTÉMICOS

Carolina Flores

3 86

PREGUIÇA EPISTÊMICA

Bruno Ribeiro Nascimento

4 125

DA EPISTEMOLOGIA DOS VÍCIOS À EPISTEMOLOGIA CRÍTICA DO CARÁTER

Ian James Kidd

5 153

SOBRE INDIVIDUAR HÁBITOS: LIÇÕES SITUACIONISTAS À EPISTEMOLOGIA BASEADA EM CARÁTER

Alexandre Ziani de Borba

PARTE II CARÁTER INTELECTUAL: QUESTÕES PEDAGÓGICAS

6 185

VIRTUDES E VIESES INTELECTUAIS EM SALA DE AULA: UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO PARA AS VIRTUDES A PARTIR DA SUA APLICAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Celso Vieira

Débora Mariz

Ligea Hoki

7 **217**
EDUCAR PARA OS BONS MODOS DE PENSAR: VIRTUDES, HABILIDADES, OU AMBAS?

Jason Baehr

8 **253**
VIRTUDES INTELCTUAIS NO ENSINO DE FILOSOFIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A EPISTEMOLOGIA DAS VIRTUDES APLICADA À EDUCAÇÃO

Marília Giammarco Polli

PARTE III

CARÁTER INTELCTUAL: QUESTÕES SOCIAIS

9 **293**
ALGUMAS VIRTUDES INTELCTUAIS REQUERIDAS PARA UMA CONVERSAÇÃO

Waldomiro J. Silva Filho

10 **307**
IGUALDADE E CIDADANIA EPISTÊMICA

Veronica de Souza Campos

11 **338**
COMUNIDADES E VIRTUDES EPISTÊMICAS

Marcelo Cabral

12 **372**
VIRTUDE INTELCTUAL E ALIENAÇÃO EPISTÊMICA

Galen Barry

SOBRE OS COLABORADORES DESTA ANTOLOGIA **403**

SOBRE OS AUTORES DOS TRABALHOS REPUBLICADOS NESTE LIVRO **406**

FLORESCE APÓS O TETRO INVERNO: O ESTUDO EPISTEMOLÓGICO DO CARÁTER

Alexandre Ziani de Borba
Arthur Viana Lopes

“Àquela janela em entalhes antigos,
floria a ameixeira quando partiste?”
Wang Wei, “Três poemas de separação”.¹

O *caráter*, enquanto assunto de estudo filosófico, esteve historicamente ligado à ética. Isso não chega a ser surpreendente, haja vista o próprio uso comum do termo ‘caráter’ no discurso ordinário. Censuramos as pessoas dizendo coisas como “Fulana não tem caráter”, ou “Sicrano é mau caráter” — pretendendo, com isso, apontar para uma falha *moral* na pessoa que é alvo de nosso julgamento. Da mesma forma, elogiamos as pessoas dizendo coisas como “Fulana é uma pessoa de caráter”, ou “Sicrano tem um bom caráter” — pretendendo, com isso, apontar para alguma qualidade moralmente louvável na pessoa. Mas há também um sentido de ‘caráter’ que não está tão explicitamente ligado à censura ou elogio moral, mas relacionada aos hábitos da mente que influenciam e direcionam nossa maneira de julgar e formar crenças, tornando-se, assim, objeto de estudo apropriado à epistemologia. Esses hábitos moldam, de um modo geral, nossa conduta em atividades *cognitivas* e constituem o que podemos chamar de “caráter intelectual”. Esta antologia é a primeira em língua portuguesa a ter no caráter *intelectual* seu objeto de estudo.

O início da epistemologia com enfoque no caráter pode ser facilmente rastreado nos anos de 1980, após a publicação de “The Raft and the Pyramid” (1980), de Ernest Sosa. No artigo em questão, Sosa sugere que a noção de *virtude intelectual* poderia se provar frutífera em

¹ *Antologia da poesia clássica chinesa*: Dinastia Tang (2019). 2. ed. Organizado e traduzido por Ricardo Primo Portugal e Tan Xiao. São Paulo: Editora Unesp; Beijing: Blossom Press, p. 150.

epistemologia. Por ‘virtude intelectual’, porém, Sosa não tinha em mente traços de caráter, mas faculdades cognitivas funcionais, tais como uma boa visão, uma boa memória ou um bom raciocínio. Coube aos trabalhos seminais de Lorraine Code (1984, 1987), James Montmarquet (1986, 1993) e Linda Zagzebski (1996) cimentarem uma tradição em epistemologia com enfoque no caráter de agentes epistêmicos.

Mas o que devemos entender por ‘caráter’ nesse contexto? Cabe, aqui, fazermos alguns esclarecimentos quanto à própria expressão ‘caráter’ no contexto desta antologia. Em geral, termos como ‘caráter’ e ‘personalidade’ vêm associados entre si, mesmo na literatura especializada. Somos da opinião, no entanto, que ‘caráter’ e ‘personalidade’ não são termos coextensivos.² Isso porque a personalidade, tal como estudada por psicólogos, é uma estrutura psíquica consideravelmente mais ampla que o caráter, pois engloba traços como ser uma pessoa falante, expansiva, pontual ou tímida. Quando falamos de ‘caráter’, no entanto, temos em mente aqueles hábitos, atitudes, disposições ou traços mais salientes à avaliação normativa de pessoas. É claro, podemos elogiar uma pessoa por ser pontual, ou censurá-la por ser tímida, mas essas qualidades não tornam uma pessoa boa ou má.³ Por sua vez, a reflexão filosófica tradicionalmente se interessou mais por aqueles traços que depõem contrária ou favoravelmente às qualidades *morais* de uma pessoa. De igual maneira, a epistemologia baseada em caráter propõe uma reflexão sobre aqueles hábitos que depõem contrária ou favoravelmente à condição epistêmica de uma pessoa: se ela é apressada demais em seus julgamentos, ou se ela é, antes, cautelosa; se se apegava a superstições, ou se impõe a si mesma a tarefa de buscar por razões sólidas para suas opiniões; se confia com muita credulidade no que ouve falar, ou se é capaz de discernir a credibilidade de diferentes fontes de informação

² Veja Miller 2014, p. 9.

³ Para uma argumentação mais aprofundada sobre duas estratégias para distinguir traços de caráter de traços de personalidade, cf. Miller 2014, pp. 11–17.

etc. Com efeito, por ‘caráter intelectual’ geralmente entendemos um conjunto de hábitos, atitudes, disposições ou traços que testemunham o tipo de pessoa que alguém é com respeito aos bens do intelecto, tais como a verdade, o conhecimento, o entendimento, a racionalidade, a sabedoria etc. Isso inclui vícios intelectuais, tais como dogmatismo e preconceito intelectual, bem como virtudes intelectuais, tais como curiosidade e honestidade intelectuais. O advento da epistemologia baseada em caráter fez com que assistíssemos a um crescente número de publicações sobre a natureza desses hábitos, sua importância no contexto educacional e sua gênese social mais ampla, fato que motiva uma antologia em língua portuguesa sobre o assunto.

Esta antologia está dividida em três partes, constituídas tanto de contribuições originais quanto de contribuições já publicadas alhures — traduzidas, aqui, com as devidas permissões. Os ensaios da Parte I se debruçam sobre questões *psicológicas* concernentes ao caráter intelectual. Os ensaios da Parte II se debruçam sobre questões *pedagógicas* concernentes ao caráter intelectual. Por fim, os ensaios da Parte III se debruçam sobre questões *sociais* concernentes ao caráter intelectual.

Iniciando a discussão sobre as questões psicológicas acerca do caráter intelectual, o capítulo 1, “Deselitizando virtudes intelectuais”, de Arthur Viana Lopes, em uma inspiração revisionista, argumenta que teorias de virtudes intelectuais de inspiração aristotélica tendem a adotar critérios sobre o que conta como uma virtude que são demasiadamente exigentes e empiricamente implausíveis, de forma que implicam que virtudes são qualidades raríssimas. Após discutir alguns desses critérios e algumas das razões por que são improváveis de serem satisfeitos, ele explica como oferecer uma teoria de virtudes menos restritiva e apresenta a noção de *virtudes adaptativas*, a qual, segundo ele, permite considerar certos traços plausivelmente presentes em agentes reais, porém excluídos por teorias restritivas, como sendo virtudes.

É fato que diferentes pessoas lidam de maneiras diferentes com as mesmas evidências. Muitas pessoas poderiam assumir que isso se deve a uma diferença no caráter intelectual das pessoas, enquanto outras

poderiam pensar que isso se deve às características das situações nas quais os agentes processam informação e interação com seus interlocutores. No capítulo 2, “Estilos epistêmicos”, publicado originalmente em 2021, Carolina Flores sugere e desenvolve uma terceira via baseada numa noção inspirada no campo da estética, nomeadamente, a de *estilo epistêmico*. Flores define “estilo epistêmico” como “uma maneira de interagir com a evidência que expressa (aspectos de) um conjunto unificado de parâmetros epistêmicos” e acaba por apontar para algumas aplicações potenciais de sua teoria na epistemologia.

No capítulo 3, “Preguiça epistêmica”, Bruno Ribeiro Nascimento desenvolve uma abordagem para um vício intelectual que tem recebido pouca atenção da epistemologia dos vícios recente, apesar de sua presença em nosso vocabulário ordinário: a preguiça intelectual. Nascimento se inspira em noções da filosofia medieval a respeito da preguiça para definir a preguiça intelectual como “uma falha censurável em adquirir ou exercer as capacidades epistêmicas necessárias a fim de conseguir bens epistêmicos valiosos, principalmente sobre as grandes questões da vida”, e argumenta que deveríamos entender esse vício como uma espécie de vício capital, isto é, um vício que fomenta e origina outros vícios intelectuais.

No capítulo 4, “Da epistemologia dos vícios à epistemologia crítica do caráter”, publicado originalmente em 2022, Ian James Kidd oferece uma importante apreciação do estado da arte da epistemologia dos vícios e defende um direcionamento da literatura epistemológica, tal como já ocorreu na literatura moral, para a influência que os sistemas sociais de dominação e subordinação têm na formação do caráter intelectual de seus indivíduos, em especial na formação de vícios. Para articular o que chama de “epistemologia crítica de caráter”, Kidd apresenta as concepções de predicamento epistêmico e de corruptores epistêmicos.

No capítulo 5, “Sobre individualizar hábitos”, Alexandre Ziani de Borba discute a crítica situacionista à epistemologia baseada em caráter. Ele divide a crítica situacionista em duas etapas, a saber, aquela suportada pela evidência textual (a base exegética) e aquela suportada pela

evidência empírica (a base empírica), e propõe que a base exegética da crítica situacionista tem como alvo uma visão recebida em teoria das virtudes que presume uma forma de internismo a respeito da individuação dos hábitos virtuosos e viciosos. Em contraste, de Borba defende que a crítica situacionista é enfraquecida diante do externismo biográfico, tese de acordo com a qual a individuação e correta descrição de um traço de caráter depende constitutivamente da história causal do traço. Três pares de lições teóricas e práticas são sugeridas, com atenção especial à abordagem pedagógica da virtude intelectual.

Iniciando as discussões pedagógicas acerca do caráter intelectual, o capítulo 6, “Virtudes e vieses intelectuais em sala de aula”, de Celso Vieira, Débora Mariz e Ligea Hoki, oferece um inédito relato empírico de um estudo metodológico voltado para o ensino das virtudes intelectuais no Brasil. Em um estudo de caso com estudantes do ensino fundamental, Vieira, Mariz e Hoki aplicaram três métodos distintos para o ensino de virtudes. Seu relato descreve os efeitos e as dificuldades encontrados e, principalmente, alerta para o importante desafio que *vieses cognitivos* colocam para o sucesso de um ensino voltado para as virtudes intelectuais.

No capítulo 7, “Educando para os bons modos de pensar”, publicado originalmente em 2023, Jason Baehr responde a uma recente crítica levantada à abordagem pedagógica da virtude intelectual, a saber, a crítica de que sua pedagogia é insuficientemente norteadora da ação (Kotzee, Carter; Siegel 2021). Baehr discute a relação entre as noções de virtude intelectual e pensamento crítico e, na sequência, reconstrói o argumento do artigo de Kotzee et al. contra uma abordagem pedagógica da virtude intelectual, objetando a cada uma de suas premissas.

No capítulo 8, “Virtudes intelectuais no ensino de filosofia”, Marília Polli aplica a abordagem pedagógica da virtude intelectual num assunto de indagação filosófica que cresce cada vez mais no Brasil, a saber: o ensino de filosofia. Polli enfatiza a relevância do currículo oculto na formação do caráter, apresenta como diferentes concepções metafisológicas influenciam a metodologia do ensino de filosofia e

mostra como a epistemologia das virtudes pode ser adaptada nesse contexto plural. Por fim, ela mostra como isso se aplica a uma virtude intelectual específica, nomeadamente, a mentalidade aberta.

Iniciando o ponto em que a epistemologia baseada em caráter encontra a epistemologia social, o capítulo 9, “Algumas virtudes intelectuais requeridas para uma conversação”, de Waldomiro Silva Filho, apresenta algumas de suas ideias para uma epistemologia da conversação. Por “conversação”, Silva Filho não tem em mente um mero intercâmbio de palavras, mas sim o jogo de dar e receber razões; i.e., o diálogo. Ele está particularmente preocupado com as normas do que ele chama de “performance dialética”, algo que requer uma cooperação epistêmica por parte dos interlocutores — Grice, é claro, vem imediatamente à mente. Silva Filho também elenca e discute algumas virtudes intelectuais requeridas para uma boa performance dialética.

No capítulo 10, “Igualdade e cidadania epistêmica”, Veronica Campos introduz uma nova noção de paridade epistêmica. Ela sustenta que pertencer a uma comunidade epistêmica é uma questão de ter pares epistêmicos na comunidade em questão. Mas, ao contrário das concepções mais presentes na literatura, Campos concebe a paridade epistêmica a partir da noção de cidadania epistêmica. Ela, então, mostra como essa concepção alternativa pode ser útil para abordar problemas de desigualdade e distribuição de bens epistêmicos na sociedade.

Já no capítulo 11, “Comunidades e virtudes epistêmicas”, Marcelo Braga Cabral investiga em que sentidos podemos atribuir virtudes intelectuais a comunidades. Após explorar alguns dos sentidos possíveis dessa atribuição, Cabral discute em particular uma abordagem não-somativista dessa ideia, isto é, em que seria possível atribuir virtude intelectual a uma comunidade cujos membros individuais não possuam tal virtude. Apelando para uma distinção entre normas que regulam capacidades cognitivas individuais e normas que regulam as relações epistêmicas dos membros de uma comunidade, ele elabora um esboço de defesa de um não-somativismo radical.

Por fim, a partir de resultados da epistemologia social, Galen Barry argumenta no capítulo 12, “Virtude intelectual e alienação epistêmica”, que as forças que determinam a produção do conhecimento *de grupo* estão em tensão com a virtude intelectual dos membros *individuais* de um grupo. Para explicar essa tensão, Barry utiliza a noção de *alienação epistêmica*. Sua tese é a de que, em certos casos, dada a maneira como o conhecimento em grupo é mais bem produzido, o ideal da virtude individual e o ideal da produção de conhecimento não são compatíveis e que, portanto, nossa sociedade apresenta uma enfermidade social em que agentes epistêmicos têm que participar de atividades que lhes são epistemicamente alienantes, que lhes afastam de suas próprias motivações virtuosas.

Esta antologia tem em vista não apenas o público filosófico, mas pretende também incentivar e servir de base para pesquisas futuras em outros campos do conhecimento. Esperamos que, com esta publicação seminal em língua portuguesa, outros tantos pesquisadores lusófonos se sintam encorajados a investir esforços no estudo dos hábitos intelectuais, fazendo progresso em campos como psicologia, pedagogia e ciências sociais. O fato de isso já estar sendo feito lá fora com grande investimento e empenho é sinal de que o assunto desta antologia é do maior interesse social e exige esforços interdisciplinares.

AGRADECIMENTOS

Somos gratos aos apoios do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFPB e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFSM. Agradecemos aos editores dos periódicos *Philosophical Issues* e *Informal Logic*, e aos editores da *Routledge* por autorizarem as traduções aqui publicadas, assim como Carolina Flores, Ian Kidd e Jason Baehr no interesse e auxílio pela republicação. Somos profundamente gratos especialmente por todos os colaboradores cujos trabalhos compõem esta antologia.

REFERÊNCIAS

- Code, Lorraine. (1984). "Towards a 'Responsibilist' Epistemology". *Philosophy and Phenomenological Research*, 45 (1): 29–50.
- Code, Lorraine. (1987). *Epistemic Responsibility*. Hanover: University Press of New England and Brown University Press.
- Kotzee, Ben; Carter, Adam; Siegel, Harvey. (2021). "Educating for Intellectual Virtue: A Critique from Action Guidance". *Episteme*, 18 (2): 177–199.
- Miller, Christian. (2014). *Character and Moral Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Montmarquet, James. (1986). "Epistemic Virtue". *Mind*, 96 (384): 482–497.
- Montmarquet, James. (1993). *Epistemic Virtue and Doxastic Responsibility*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield.
- Sosa, Ernest. (1980). "The Raft and the Pyramid: Coherence versus Foundations in the Theory of Knowledge". *Midwest Studies in Philosophy*, 5 (1): 3–26.
- Zagzebski, Linda. (1996). *Virtues of the Mind: An Inquiry into the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.

PARTE I
CARÁTER INTELECTUAL
QUESTÕES PSICOLÓGICAS

1

DESELITIZANDO VIRTUDES INTELLECTUAIS

Arthur Viana Lopes

O quanto somos agentes epistemicamente virtuosos? Esta questão é análoga ao *problema da extensão* que encontramos na epistemologia mais tradicional e que pretende estabelecer a extensão possível do conhecimento humano. Posições mais pessimistas consistem em formas de *ceticismo*: “não podemos conhecer nada, ou quase nada”, ou “podemos conhecer bem menos do que ordinariamente supomos”. Posições mais otimistas, por outro lado, defendem que “podemos ter conhecimento considerável do mundo exterior” ou “muito do que ordinariamente consideramos conhecimento, de fato consiste em conhecimento”. Este problema, no entanto, não pode ser respondido independentemente de um outro, relativo à *caracterização do conhecimento*. Dependendo de como precisamente entendemos em que consiste o estado de conhecimento, sua extensão aumenta ou diminui: quanto mais exigentes os critérios constitutivos do estado de conhecimento defendidos por uma teoria, menor a extensão possível do conhecimento.

O cenário é muito semelhante na epistemologia das virtudes quando nos perguntamos “o quanto somos agentes epistemicamente virtuosos?”. Depende do que conta como uma virtude, obviamente. Teorias de virtudes que definem virtudes epistêmicas em termos muito exigentes, demandando uma sofisticação intelectual prévia muito elevada ou uma psicologia empiricamente implausível para os agentes epistêmicos, por exemplo, implicam que a extensão de pessoas virtuosas, no mundo real, é muito pequena ou nula. Mas o quanto uma extensão que não seja insignificante é um critério importante para uma teoria de virtudes? Estou inclinado a pensar que ele deveria ter o mesmo peso que possui para uma teoria não-cética sobre conhecimento.

Este problema torna uma proporção menor, no entanto, uma vez que uma resposta pessimista quanto a existência de virtudes, quando entendidas como *traços de caráter*, não implica no mesmo tipo de ceticismo sobre conhecimento já mencionado. Se pessoas virtuosas são raríssimas ou não existem realmente, conhecimento ainda assim pode existir caso o estado de conhecimento não dependa de virtudes epistêmicas de caráter. De fato, mesmo uma visão que define o conceito de conhecimento em termos do conceito de virtude, ou *ato virtuoso*, como é o caso de Linda Zagzebski (1996), não requer que de fato existam pessoas virtuosas para haver conhecimento, mas somente que possamos realizar atos como o de uma pessoa virtuosa. Em adição, epistemólogos podem se sentir confortáveis com uma visão de que virtudes intelectuais são essencialmente *ideais reguladores* e que não precisam descrever *tipos psicológicos* atuais. Nesse sentido, a caracterização de virtudes particulares e a descrição de agentes virtuosos serviria fundamentalmente ao propósito de regular nosso comportamento intelectual através do fornecimento de um padrão que nos informa como um agente *ideal* agiria e não agiria, independentemente das propriedades que constituem esse agente serem realmente alcançáveis.¹

O problema de uma visão de *virtude como uma propriedade irrealizável* é que ela vai contra a visão de muitos epistemólogos sobre como virtudes desempenham funções regulativas e de outras pretensões de suas teorias. Robert C. Roberts e W. Jay Woods (2007), por exemplo, defendem de forma explícita seu projeto como essencialmente regulativo, mas se afastam de uma visão de virtudes como irrealizáveis. Para eles, “muitas virtudes são ‘perfeições’ ou conclusões maduras de faculdades humanas naturais (isto é, dadas); mas algumas são disposições que corrigem a propensão à disfunção e ao erro em certas situações comuns” (2007, p. 59). Identificar virtudes intelectuais tanto com estados maduros de faculdades *naturais*, como disposições psicológicas, as colocam não como tipos cognitivos idealizados, mas *concretos*. A posição de Zagzebski (2019) sobre a relação

¹ Esta é uma concepção kantiana de ideal regulativo. Para um trabalho detalhado, ver Emmet (1994).

entre virtudes e sua *admirabilidade* também parece ir contra essa visão. Segundo ela, é nossa resposta emocional distinta de admiração que permite identificarmos excelências intelectuais adquiridas e duradouras no comportamento de outros agentes, nos motivarmos a emular seu comportamento, e eventualmente desenvolvermos as mesmas excelências. Virtudes, portanto, seriam *traços de caráter admiráveis*. Como ideais regulativos irrealizáveis poderiam ter o mesmo papel *exemplarista* que traços de caráter admiráveis?

O critério geral de que uma teoria de virtudes capture tipos psicológicos realizáveis, portanto, pode ser visto como motivado ao menos por duas razões. Primeiro, este é um critério importante para uma teoria com pretensões regulativas e com teor *exemplarista*. Enquanto traços duradouros são identificáveis e provocam emulação, propriedades irrealizáveis argumentavelmente não podem desempenhar esse mesmo tipo de papel regulativo. Em segundo lugar, este critério pode ser motivado por uma visão geral de que virtudes constituem *tipos naturais*. Esta visão é uma adaptação da concepção clássica de virtudes como excelências, a qual toma excelências, inatas ou adquiridas, como excelências da *natureza humana*. É consistente, portanto, que uma teoria de virtudes intelectuais que parta desta premissa pense em coisas como *faculdades*, *habilidades* e *traços* como constituindo tipos cognitivos concretos e instanciáveis em diferentes indivíduos.

Mesmo que a maioria dos teóricos de virtudes assuma que virtudes são qualidades realizáveis, obviamente ainda é possível que os critérios particulares que defendam sejam muito exigentes e impliquem em uma extensão muito restrita. À princípio isto não é um problema se sua posição realmente é a de que excelências são alcançáveis, porém somente através de algo como um esforço extraordinário que as torna raríssimas. De fato, a própria literatura clássica parece sempre ter pensado virtudes como coisas raras. Em *A República*, Platão pensa em virtudes como cultivadas em um processo educacional tão longo e

demandante que apenas alguns poucos indivíduos são bem-sucedidos,² e Aristóteles, como veremos, deixa claro que virtudes nunca são encontradas entre os jovens. Seria, portanto, natural adotar uma visão de que virtudes epistêmicas são mesmo raras. Porém, este pode ser um problema se seu ponto de partida é mais *realista* e pretende não adotar critérios *psicologicamente implausíveis*. Ser psicologicamente realista, nesse sentido, significa que a direção de ajuste ou calibre teórico que você adota para sua visão de virtudes e vícios é muito mais mundo-teoria do que o contrário.³ Uma posição teórica sobre o que são virtudes pode, por exemplo, partir de uma classe de propriedades identificáveis e exemplificáveis no mundo atual, ancorar este conceito a uma visão da natureza humana bem-informada empiricamente e ligar sua pretensão regulativa a motivações e esforços não-extraordinários, o que permite que essa teoria tenha também uma aplicabilidade educacional. Deste outro ponto de partida, virtudes podem até não ser tão abundantes, mas também não devem ser tão raras assim. Refraseando então nossa questão inicial: o quanto, de uma perspectiva realista, somos agentes epistemicamente virtuosos?

Eu possuo dois objetivos neste capítulo. Primeiro, farei uma defesa geral para uma visão menos restritiva ou “elitista”⁴ de virtudes intelectuais de caráter, argumentando contra aspectos do *responsabilismo* que podem ser vistos como idealizados, intelectualistas, ou psicologicamente implausíveis de outra forma. Na primeira seção, eu descreverei três critérios para virtudes que estão presentes especialmente em teorias de inspiração aristotélica e discutirei as

² Para uma discussão sobre a visão Platônica, ver DePaul (1999).

³ Diana Fleming define uma teoria de virtudes “como *psicologicamente realista* se a condição que ela modela é tal que algum número de seres humanos, com treinamento e assim por diante, poderia alcançar ou ao menos ter a esperança de se aproximar dessa virtude” (Fleming, 2006, p. 31, grifo nosso). Minha noção de realismo inclui também uma forma de realismo psicológico, mas não se reduz a ele. Quero incluir como parâmetro de restrição, não apenas a possibilidade de realização psicológica, mas todos os diversos fatores que afetam a formação do caráter intelectual, como fatores sociais, educacionais etc.

⁴ O termo “elitismo moral” é utilizado, entre outros, por Julia Driver em *Uneasy Virtue* (2007) ao se referir a certas concepções e requisitos tradicionais de virtude moral, como a aristotélica e a kantiana. Tal como Julia Driver, favoreço uma teoria não-elitista, mas neste caso, contra um “elitismo intelectual”.

razões por que elas tornam virtudes intelectuais muito exigentes. Utilizarei argumentos que já estão presentes na literatura, a saber, a visão não-voluntarista sobre aquisição de virtudes, e a tese de que a maioria de nossos traços são mistos ou dúbios. A discussão não pretende ser exaustiva sobre que critérios tornam uma teoria muito exigente, mas apenas descrever uma “receita” para tanto que, me parece, é comum em algumas das teorias mais influentes na literatura. Por fim, na última seção introduzirei a noção de *virtudes adaptativas* como uma forma de abarcar alguns dos traços que são excluídos por esses critérios de uma forma que também não relaxa em demasia o conceito de virtude epistêmica. Virtudes adaptativas são definidas como traços com componentes motivacionais mistos, cujos componentes motivacionais “negativos” desempenham funções adaptativas e são *epistemicamente inocentes*.

1. COMO ELITIZAR VIRTUDES

A receita para uma teoria de virtudes intelectuais tornar o conceito de virtudes muito exigente envolve adotar como necessários critérios que acabam por exigir que o agente tenha um grau muito significativo de sofisticação e desenvolvimento intelectual para possuir virtudes ou que assumam teses empiricamente implausíveis sobre a psicologia de agentes epistêmicos e a formação de seu caráter intelectual. A maioria desses critérios são diretamente inspirados pela teoria clássica aristotélica e são caros ao responsabilismo, de forma que rejeitá-los envolve ao menos rejeitar o responsabilismo como a única perspectiva válida de virtudes intelectuais. Há mais de uma combinação possível, e certamente outras formas de tornar uma teoria ainda mais restrita, mas um caminho provável envolve a adoção de um ou mais dos critérios que discuto nesta seção. Em particular, uma teoria de virtudes pode tornar virtudes intelectuais algo muito raro ao (i) torná-las dependentes de virtude prática, (ii) condicionar sua posse à aquisição por mérito próprio, e (iii) adotar uma forma de “purismo” motivacional.

1.1. A DEMANDA POR SABEDORIA PRÁTICA

Um caminho para condicionar virtudes a um agente muito sofisticado intelectualmente é correlacionar virtudes à sabedoria prática nos mesmos termos em que Aristóteles o faz. Para Aristóteles, em particular, (i) o indivíduo virtuoso é apenas aquele com *phrónesis* ou *sabedoria prática*, pois “não é possível ser propriamente virtuoso sem sabedoria prática nem sábio sem virtude” (EN 6.13 1143b30–20). Uma das razões pela qual ele toma a sabedoria prática como necessária para virtudes está relacionada à maneira como o desenvolvimento de virtudes morais requereria uma capacidade racional de agir de acordo com a variedade e complexidade das situações em que ordinariamente nos encontramos. Uma situação que envolve razões para agir de forma corajosa, por exemplo, também pode envolver razões para simplesmente não agir, ou pode ser o caso que essas estejam em conflito com razões para agir generosamente, com desejos e compromissos diversos do agente etc. Virtudes morais, manifestas por *ações* e *emoções* apropriadas, só se desenvolvem completamente quando as avaliações e respostas emocionais constitutivas dessas virtudes estão aptas a serem ajustadas pela capacidade racional de resposta mais sofisticada e mais tardiamente adquirida que lida com tais demandas de flexibilidade. Se, da mesma forma, apenas o agente que é sábio praticamente (*phronimos*) pode possuir virtudes epistêmicas, então essas são naturalmente muito esparsas entre nós, ou ao menos tão esparsas quanto a sabedoria prática.

Este requerimento é rejeitado por Julia Driver (2007) para o caso de virtudes morais.⁵ Sua posição é a de que uma teoria que demanda que os *sentimentos* de um agente e seu *entendimento* estejam em harmonia é excessiva, e que uma sensibilidade adequada é o suficiente para virtudes. Ela tenta demonstrar esta excessividade ao discutir o caso de Huck Finn, o personagem de Mark Twain que não entregou um escravo fugitivo a seu “dono” porque esse é um dos seus melhores amigos e que,

⁵ Driver, no entanto, defende que sua abordagem também pode ser estendida para a epistemologia das virtudes (2007, p. 78).

no entanto, tendo sido criado no Missouri do período anterior à guerra civil americana, acredita que está fazendo algo errado ao fazer isso. Segundo Driver, uma visão neoaristotélica de virtudes implicaria que Finn não é virtuoso, enquanto uma teoria que defenda que uma sensibilidade *confiável* e *flexível* é suficiente para virtude, pode explicar a intuição de que Finn possui *compaixão*, apesar de sua moralidade equivocada. Obviamente, o foco de Driver aqui é outro, no entanto, sua postura antielitista pode a princípio ser estendida a abordagens teóricas de virtudes epistêmicas, o que fica evidente quando ela diz:

Aqueles que defendem que a virtude é e deve ser entendida como um ideal para a maioria, e limitada aos *phronomoi* (*sic*), paradoxalmente afastam a virtude do plano normativo. A virtude deve ser acessível — para aqueles que não são sábios, mas gentis; para aqueles que tiveram a infelicidade de crescer em ambientes repressivos que distorceram seu entendimento, mas que ainda assim são capazes de mostrar as respostas compassivas apropriadas ao sofrimento humano; para aqueles que, como a maioria de nós, possuem alguma falha *intelectual* ou moral. (*Ibid.*, p. 54, grifo nosso)

Epistemólogos de vertente neoaristotélica, todavia, podem argumentar que esta crítica não é realmente aplicável à epistemologia das virtudes apontando para uma desanalogia entre virtudes morais e epistêmicas: virtudes epistêmicas de fato demandam conscienciosidade. Como Jason Baehr (2011) afirma, por exemplo, “virtudes intelectuais presumivelmente envolvem a posse de um tipo de perspectiva racional ou compreensão dos traços em questão”, o que inclui uma compreensão do “valor dos fins os quais eles miram ... e de como a atividade característica de sua virtude torna provável a promoção desses fins” (p. 28). A motivação aristotélica para distinguir entre dois tipos de virtudes envolve uma tese da divisão da alma entre partes que se engajam em raciocínio e não se engajam (*EN* 1103a1–10). Virtudes intelectuais, justamente, pertencem à parte da alma responsável pelo raciocínio e, portanto, não haveria nada de intelectualismo em condicioná-las à sabedoria prática ou alguma forma de entendimento. Virtudes epistêmicas consistem elas mesmas na sofisticação intelectual que Drive rejeitaria como necessária para virtudes

morais, e, dada sua natureza, é de se esperar que operem de forma conscienciosa ou reflexiva.

A adoção do critério aristotélico de necessidade de sabedoria prática, nos seus termos, ainda assim implica elevar o grau de exigência para a posse de virtudes a um patamar altíssimo porque ele é acompanhado da *doutrina da unidade de virtudes*. Em Aristóteles, virtudes não podem ser plenamente desenvolvidas em separação às demais, de forma que sua imagem de um agente virtuoso não é compatível com a imagem de um agente possuindo apenas uma ou outra virtude, “pois com a presença dessa qualidade, a sabedoria prática, estarão *todas* as virtudes” (EN VI 13.1144b32-1145a5, grifo nosso). Portanto, adotar este critério demanda muito mais que um agente com muita experiência e sofisticação intelectual, ele implica que o agente virtuoso é somente aquele com todas as virtudes, o que torna a existência de virtudes individuais obviamente algo ainda mais raro.

Embora não seja explícita sobre concordar ou não com a tese de que a sabedoria prática é necessária e suficiente para virtudes, Zagzebski (1996) defende uma adaptação direta da visão aristotélica para uma epistemologia das virtudes em vários aspectos, e obviamente dá um espaço muito importante a *phrónesis* em sua teoria. Ela afirma, por exemplo, que “virtude intelectuais têm a mesma relação com *phrónesis* que virtudes morais” (p. 228), o que, a princípio, a coloca como adotando diretamente o critério em discussão para o caso de virtudes intelectuais. Esta interpretação é reforçada quando consideramos o papel que a sabedoria prática teria na aquisição de virtudes por terceiros. Seguindo diretamente uma tese de Aristóteles, Zagzebski (1996) defende que nós “adquirimos virtudes intelectuais da mesma forma que adquirimos virtudes morais” (p. 228), isto é, imitando pessoas que demonstram sabedoria prática através de seus bons julgamentos. Só reconheceríamos a *mente-aberta* de alguém, digamos, porque poderíamos inferir a presença de uma excelência subjacente a algum comportamento observado que confiavelmente mostra bom

juízo.⁶ A identificação de virtudes intelectuais em outros agentes e sua posterior aquisição, portanto, “depende da presença de pessoas com *phrónesis* na comunidade”, o que aumenta sua raridade uma vez que a “*phrónesis* ela mesma nunca é encontrada entre os jovens” (p. 228).

Sua concepção de *phrónesis* se difere em alguns aspectos da concepção aristotélica. Para Zagzebski, a divisão de alma adotada por Aristóteles é problemática, implicando em uma concepção de *phrónesis* como uma virtude intelectual que opera sobre virtudes morais ao mesmo tempo em que constitui um tipo distinto de outras virtudes intelectuais. Em lugar disso, ela defende que entendamos a *phrónesis* como uma virtude de *segunda ordem* que opera sobre as demais, tendo a função de mediar as demandas conflitivas entre diferentes virtudes (morais e intelectuais), e coordenar as virtudes diante de atividades que não podem ser descritas ou tratadas através de um conjunto de regras, de forma que o agente possua o que chamamos vagamente de “bom juízo”. De qualquer maneira, se esta virtude de segunda ordem é condição para virtudes intelectuais, isto também eleva o rigor para que estas existam entre nós.

Por outro lado, a interpretação de que Zagzebski (1996) defende a doutrina da unidade das virtudes é bem mais questionável. Ela também não assume uma posição explícita sobre isso, mas parece admitir a possibilidade de virtudes e vícios coexistirem em um mesmo agente, o que já contradiz a doutrina. Por exemplo, discutindo a possibilidade de virtudes morais em alguma medida tornarem alguém um agente pior, Zagzebski afirma que a posse de uma virtude “não leva necessariamente a um aumento na quantidade de atos corretos, porque *há certas combinações de uma virtude e um vício que tendem a produzir mais atos ilícitos do que seriam produzidos pelo vício sozinho*” (Ibid., p. 95, grifo nosso). Sua adoção do critério da *phrónesis*, portanto, não parece ser acompanhada da doutrina da unidade das virtudes. Da mesma forma, é irrazoável dizer que toda forma de responsabilidade envolve a adoção de (i).

⁶ Um outro problema quanto à (i) que não estamos discutindo nesta seção diz respeito à plausibilidade empírica sobre a própria noção aristotélica de *phrónesis*. Para um ceticismo sobre a existência de tal traço de caráter ver Christian Miller (2021).

1.2. RESPONSABILIDADE DE AQUISIÇÃO

Um outro critério restritivo presente na teoria de Zagzebski (1996), no entanto, é mais central à perspectiva responsabilista como um todo. Na visão responsabilista, (ii) virtudes epistêmicas são necessariamente traços adquiridos cuja posse é *digna de mérito (praiseworthy)*, onde isto significa que o agente é *responsável pela aquisição* desse traço (Battaly, 2019). É uma ideia básica a de que virtudes constituem uma classe que é distinta da de excelências naturais, as quais incluem tipos como *habilidades, capacidades, temperamentos* etc. Porém responsabilistas pensam que esta distinção vai além da ideia de que virtudes precisam ser adquiridas e de que constituem um tipo psicológico diferente, endossando também uma tese *voluntarista* sobre a aquisição desses traços. Enquanto a posse de excelências naturais obviamente não é digna de mérito ao seu possuidor, responsabilistas acreditam que “as virtudes são, em grande medida, um produto das repetidas escolhas ou ações de seu possuidor — escolhas ou ações que estão sob o controle voluntário de seu possuidor” (Baehr, 2011, p. 27) e, portanto, sob sua responsabilidade.

Este critério pode encontrar resistência por *não-voluntaristas* sobre caráter, isto é, filósofos convencidos de que na maior parte dos casos não possuímos controle de quem viemos a ser e que o ambiente social, assim como outros fatores de sorte, têm grande papel nisso (Battaly, 2019, p. 121). George Sher (2006), por exemplo, enfatiza que controle, além da capacidade de mover sua vontade para um ou outro caminho, envolve uma *condição epistêmica* sobre como um traço vem a ser formado e como fazer para adquiri-lo ou evitá-lo. Como tipicamente não temos conhecimento desse tipo, não temos mérito ou demérito por vir a ter certo traço. O foco de Sher é sobre virtudes morais, mas se seu ponto é válido, ele obviamente se estende para virtudes epistêmicas:

É improvável que um agente imaturo e não-formado saiba muito sobre o que deve fazer para se tornar uma boa pessoa ou se preocupe muito em fazê-lo. Assim, se o caráter de uma criança se desenvolve da forma correta depende em grande parte de ela ter a sorte de receber uma sólida educação moral. Se ela não tem, dificilmente podemos culpá-la por não procurar uma.

Mesmo quando uma criança é capaz de fazer várias coisas que de fato fariam com que ela recebesse a instrução moral necessária — mesmo quando, por exemplo, está ao seu alcance estudar uma versão simplificada da ética de Aristóteles ou conseguir a entrada para uma academia militar — esses não são passos que podemos razoavelmente esperar de alguém cuja imagem do mundo ainda não está formada e que teve pouca experiência ou orientação. (2006, p. 54)

Alguns filósofos, em boa medida movidos por discussões da epistemologia feminista e estudos raciais, também manifestam uma convicção não-voluntarista quando discorrem sobre a *sociogênese* do caráter intelectual. Miranda Fricker (2007), por exemplo, influentemente argumenta que herdamos traços morais e intelectuais viciosos passivamente da sociedade em que estamos embebidos. Segundo ela, os “produtos da sensibilidade de um indivíduo ... são moldados por uma série de atitudes interpretativas e motivacionais de fundo, as quais são em uma primeira instância herdadas da comunidade ética” (p. 82), o que explica como um indivíduo embebido em uma cultura machista e racista, por exemplo, pode vir a tratar diferente e injustamente certos agentes em termos de sua credibilidade epistêmica. Seria apenas em um segundo momento em que o indivíduo pode tomar uma postura reflexiva sobre suas sensibilidades e confrontá-las com suas crenças ou experiências individuais, “e neste caso a responsabilidade requer que sua sensibilidade se ajuste” (p. 83), onde provavelmente ele “precisará ativamente trazer o pensamento crítico para influenciar seus hábitos internalizados de resposta como ouvinte, a fim de mexer com eles o suficiente para conseguir algum ajuste” (p. 84).

Em uma linha semelhante, José Medina (2012) também concorda que “a posicionalidade social dos agentes importa para o desenvolvimento de seu caráter epistêmico” (p. 40) e elabora como *condições de opressão* são determinantes para o desenvolvimento dos traços epistêmicos de um indivíduo. Um dos seus casos centrais trata do conceito de *ignorância ativa*, o tipo de ignorância em que o indivíduo tem participação ativa em sua aquisição e promoção através de uma

série de mecanismos defensivos, e que por isso é culpável de cumplicidade com a injustiça epistêmica e as situações de opressão que tal ignorância promove. Importante para nossa discussão, Medina argumenta que agentes em posição de *privilegio social* estão em condições que muitas vezes facilitam a aquisição de vícios como *mente-fechada*, *preguiça* e *arrogância intelectual* e que indivíduos com esses vícios, por sua vez, se engajam em ignorância ativa (p. 30).

A relação negativa entre o ambiente social e o caráter intelectual de seus ambientes é bem sintetizada pelas noções de *predicamento epistêmico* e de *corruptores epistêmicos* que Ian James Kidd defende (2022, republicado neste livro). Sendo um desenvolvimento direto do trabalho de Medina, o conceito de predicamento epistêmico é o da “estrutura complexa, contingente e mutável de desafios, perigos, necessidades e ameaças de tons epistêmicos experimentados por uma pessoa ... como resultado de seu posicionamento particular dentro do mundo social” (p. 93). Sua ideia central, grosso modo, é que o mundo social e as predicções individuais de agentes são repletos de corruptores epistêmicos, isto é, “condições, processos, doutrinas ou estruturas sociais que tendem a facilitar o desenvolvimento e exercício de vícios epistêmicos” (p. 96), tais como sua ativação, propagação, estabilização e intensificação, e que deveríamos nos mover de nossa epistemologia dos vícios com foco individualista para uma *epistemologia crítica do caráter*, interessada em entender, entre outras coisas, as relações *causais* entre corruptores e caráter.

A forma como a sociogênese afeta o caráter intelectual, seja pela adoção passiva de sensibilidades, por condições de opressão ou devido a outras particularidades do predicamento de um indivíduo, implica que esses traços não são obtidos via controle direto e endossa o não-voluntarismo: tipicamente não temos controle sobre quem viemos a ser. Apesar da ênfase nas condições desfavoráveis do meio social, o ponto também é válido para virtudes. Medina, por exemplo, também argumenta que agentes que *sofrem* condições de opressão, por outro lado, muitas vezes desenvolvem virtudes como *mente-aberta*, *diligência* e *humildade intelectual* face o reconhecimento das *resistências epistêmicas negativas* de

seu ambiente social e a partir de seu engajamento contra elas (pp. 51, 79). Em acréscimo, também é claro que o acesso a um ambiente educacional e cultural favoráveis, ausência de necessidades impeditivas, suporte familiar etc., também são elementos constitutivos do predicamento de um agente. O fato é que o critério (ii) é equivalente a uma condição de antissorte para virtudes que vai de encontro aos pontos não-voluntaristas mencionados aqui. “[E]xiste algo chamado sorte epistêmica: as pessoas podem ter mais ou menos sorte nos ambientes epistêmicos em que se encontram; eles podem ter sorte ou azar em serem expostos a resistências benéficas ou prejudiciais” (Medina, 2012, p. 50).

Mesmo assumindo que filósofos como Sher, Fricker, Medina e Kidd estejam certos, e eu penso que estão, responsabilistas podem afirmar que tais considerações não afetam a *consistência* de sua posição. Realmente, um responsabilista pode dizer, há muito fatores que fogem de nosso controle na formação de nosso caráter, mas ainda assim, um traço consiste em uma virtude epistêmica apenas se sua aquisição se deu por mérito de seu possuidor. Mesmo em condições desfavoráveis, ele diria, um agente tem o poder de revisar os elementos de seu caráter e deve se elevar a estas condições para adquirir virtudes. Admiramos consideravelmente agentes que são capazes de tal feito. Os “*heróis epistêmicos*” de que Medina (2012) trata, agentes capazes do feito notável de adquirir virtudes e transformar seu meio epistêmico, certamente possuem virtudes no sentido mais responsabilista possível. É claro, dizer isso equivale a “*cerrar os dentes*” e manter (ii) porque seria possível satisfazer uma condição de controle para virtudes, mas também é admitir que isto de fato torna virtudes raras.

Outra consideração que podemos fazer quanto à (ii) é que ela enxuga o escopo de virtudes ainda de outra forma. O problema é que ela não apenas impõe uma condição de controle que é pouco atendida pois na prática os fatores de sorte são tipicamente mais predominantes na aquisição de um traço, mas também porque envolve uma psicologia muito improvável já que virtudes intelectuais são muito mais *opacas* que seus correlatos morais. Ações e comportamento de valor moral são muito

salientes para nós. Comportamentos dos quais podemos inferir traços como ‘generosidade’, ‘crueldade’, ‘bondade’, ‘mesquinhez’, ‘prudência’, ‘coragem’, etc., são abundantes e bastante observáveis. Podemos, em certa medida, *ver* quando alguém se mostra abatido pelo sofrimento de um terceiro, ou quando se mostra feliz por causar sofrimento, ou quando sai de seu caminho para proporcionar felicidade a alguém, por exemplo. E mesmo que essa evidência seja falível, pois agentes podem ser ilusivos e insinceros, ainda assim ela é saliente e abundante. Por que deveríamos pensar que o mesmo vale para comportamento intelectual?

Em quantos tipos de situações podemos observar, em um nível igualmente ostensivo, o comportamento intelectual de alguém? Inúmeras situações de atividade intelectual, como a busca pela solução de um problema teórico, ou uma pesquisa acadêmica, ou a produção de um ensaio, se dão de forma reflexiva e privada, e as excelências ou defeitos pessoais que podem estar em jogo nesses casos não estão à luz da observação. Não é à toa que conceitos como ‘humildade intelectual’, ‘autonomia’, ‘coragem intelectual’, e ‘inquisitividade’ estão menos presentes no vocabulário cotidiano que conceitos de virtudes morais. Reconheço que muito mais precisaria ser dito aqui para que esse ponto fosse convincente, entretanto, vale notar que se esta objeção é correta, então o problema com o responsabilismo não é apenas o critério de responsabilidade que aparece em (ii), mas a teoria de aquisição que a acompanha.

1.3. PURISMO MOTIVACIONAL

Por fim, uma última forma de tornar virtudes epistêmicas escassas por uma via teórica é via a associação dos critérios anteriores a uma forma de “purismo motivacional”. Teorias responsabilistas notoriamente dão grande relevância ao elemento motivacional de virtudes, tido por eles como um de seus constituintes básicos. Para Zagzebski (1996) e Baehr (2011), por exemplo, traços contam como virtudes apenas se são constituídos pela *motivação* do tipo correto.

Virtudes, nas palavras de Baehr, possuem uma “psicologia característica” (2011, p. 1013), e alguém possui mente aberta, por exemplo, se o comportamento que parece sinalizar esta virtude é causado por uma motivação constitutiva dessa psicologia, algo como “a disposição emocional duradoura de avaliar de forma justa opiniões distintas da sua”.⁷ Esse componente é o que explica o *valor intrínseco* de virtudes e por que, na abordagem de Baehr, virtudes elevam o “valor pessoal intelectual” de seu possuidor. Também é esse componente que permite distinguir as virtudes individuais. Enquanto todas as virtudes estão relacionadas a uma motivação geral pelo conhecimento, sua psicologia característica as diferem umas das outras. Assim, a motivação da *meticulosidade* é algo como “investigar exaustivamente as evidências pertencentes a uma crença particular ou a um conjunto de questões para, finalmente, obter conhecimento” (Zagzebski 1996, p. 269), e a motivação da *coragem intelectual* é algo como “a disposição de persistir em um ou com um estado ou curso de ação voltado para um fim epistemicamente bom, apesar do fato que fazer isto envolve uma ameaça aparente a seu bem-estar” (Baehr 2011, p. 177).

A tese da necessidade de um componente motivacional, portanto, é de óbvia importância ao responsabilismo de uma forma geral. De fato, não é possível abrir mão dele sem se afastar da própria perspectiva responsabilista. Uma posição como a de Julia Driver (2007) que rejeita a necessidade de um critério motivacional para virtudes, por exemplo, consiste em uma forma de *consequencialismo* de virtudes e em uma alternativa teórica radicalmente distinta em que o que importa para o status de uma virtude é somente as consequências benéficas de um traço. O problema aqui é que é interpretável que o critério motivacional favorecido por filósofos como Zagzebski e Baehr é um que endossa uma espécie de *purismo motivacional* que diz que (iii) as motivações constitutivas de uma disposição virtuosa não podem ser outras que não

⁷ Eis a definição de Jason Baehr: “[A] a mente aberta é essencialmente uma disposição para avaliar um ou mais lados de uma disputa intelectual de maneira justa e imparcial. Chame isso de ‘modelo de julgamento’ de mente aberta.” (BAEHR, 2011, p. 145)

motivações que miram fins epistêmicos. Isto é problemático, especificamente, porque na prática dificilmente estamos interessados puramente em bens epistêmicos.

Zagzebski é explícita em defender que virtudes são intrinsecamente boas no sentido forte de que são boas simplesmente *em si mesmas*, o que significa que seu valor não deriva *instrumentalmente* nem mesmo dos bens que seus motivos miram, como o próprio conhecimento (1996, pp. 83, 203). Em adição, ela também é explícita em defender que um comportamento aparentemente admirável apenas continua assim caso identifiquemos a psicologia interna que o causa e a consideremos admirável, implicando que motivações como “autointeresse” afetam drasticamente essa admiração (2019, p. 29). Baehr, por sua vez, embora negue que virtudes sejam intrinsecamente boas em si mesmas e defenda apenas que uma pessoa precisa estar “positivamente orientada para um bom fim e negativamente orientada para um mau fim”, entende que essa orientação só acrescenta ao seu valor pessoal caso ela se interesse por esses fins “*como tais ou por eles mesmos*” (2011, p. 99). Dado estes pontos, portanto, não é implausível interpretar que tanto Zagzebski como Baehr endossam (iii). Comentando sobre uma condição de motivação pela verdade em si, James Montmarquet vai de encontro a esse purismo e diz:

[S]e isso significa que alguém é menos epistemicamente virtuoso por não perseguir a verdade por si mesma, eu a acho questionável. Se Copérnico procurasse conhecer verdades científicas a respeito da estrutura do cosmos para, em último caso, ‘glorificar a Deus’, isto o torna menos virtuoso epistemicamente? Eu acho que não. (Montmarquet, 2019, p. 40)

Como mostrarei na seção seguinte, concordo com Montmarquet de que motivações de outro tipo não necessariamente descaracterizam uma disposição como virtuosa, mas por enquanto o ponto é mais simples: se são virtudes epistêmicas apenas disposições constituídas puramente por motivações epistêmicas, então virtudes são raras. No mundo ordinário, nossos interesses intelectuais comumente não são “puros”. Dadas as

nossas demandas práticas e interesses pessoais diversos, de fato, é argumentável que a *maioria* de nossos projetos e atividades intelectuais, mesmo quando orientados positivamente à verdade, conhecimento, entendimento etc., *também* são motivados por *objetos de ordens não-epistêmicas*, como interesses financeiros, profissionais e outros tipos de interesses pessoais, e, portanto, que a maior parte de nossos traços não satisfaz (iii). É claro, esta é uma afirmação empírica e requer alguma sustentação empírica apropriada, à qual não temos disponível, mas algumas observações gerais aqui podem ajudar a torná-la convincente.

Em primeiro lugar, esta afirmação é consistente com a própria perspectiva geral do responsabilismo em que a aquisição de virtudes se dá essencialmente pela aquisição *gradativa* da motivação correta para nossas atividades intelectuais, o que já pressupõe que normalmente essas motivações não são do tipo correto. Essas motivações plausivelmente incluem *más motivações*, tais como ganância, desejo por prestígio, vaidade, competitividade etc., e também motivações não-epistêmicas mais cotidianas, o que nos leva à segunda observação: a maior parte de nossas atividades intelectuais estão inseridas em contextos práticos.

Tipicamente, não miramos coisas como verdade, conhecimento e entendimento, simplesmente *no abstrato*. Esses objetos estão conectados a atividades profissionais, acadêmicas ou outras atividades pessoais para as quais verdades, conhecimentos, entendimentos etc., têm valor *instrumental* para interesses e compromissos que não são epistêmicos em sua natureza, como a obtenção de certos objetivos práticos, financeiros, profissionais etc. Agentes muitas vezes querem bens epistêmicos justamente *porque* eles têm esse valor instrumental, e não porque se importam com eles em si mesmos. Porém, mais importante, mesmo agentes que se importam e estão comprometidos com valores epistêmicos, querem esses bens *também* porque têm esse valor instrumental. Dificilmente um bem epistêmico não possui outros tipos de benefícios que são motivadores da atividade intelectual.

Um excelente detetive, por exemplo, pode se importar não apenas com a verdade dos casos que investiga, mas também ter motivações

duradouras por boas recompensas, por manter um histórico de sucesso, boa reputação, porque odeia traições e crimes etc. Dificilmente um excelente acadêmico não possui nenhum valor epistêmico dentre seus compromissos pessoais de valor, porém nos casos típicos seu comportamento intelectual também é motivado por coisas como o desejo por prestígio, sucesso financeiro, vaidade, competitividade etc. Parece óbvio também que motivações não-epistêmicas como essas podem ser muito benéficas e serem parte da explicação sobre a *excelência* de um detetive, pesquisador, professor, comunicador etc. No entanto, o critério (iii) implica que *alguma* motivação pelos fins epistêmicos adequados não é suficiente para que um traço conte como virtude, e exige que um traço opere de tal forma que outras motivações não tenham eficácia causal no comportamento intelectual motivado por esse traço.

1.4. TRAÇOS GLOBAIS, LOCAIS E MISTOS

Outra face do purismo motivacional está em sua dimensão *globalista*. Se uma virtude deve ser definida puramente em termos epistêmicos, então sua motivação característica não envolve elementos particulares relativos ao contexto de atuação dessa virtude na vida de seu possuidor. Perseverança intelectual não poderia ser definida em termos como perseverança-no-trabalho, ou humildade intelectual em termos como humilde-na-presença-de-pessoas-mais-velhas, por exemplo, pois as motivações constitutivas desses traços precisariam incluir elementos contextuais e pessoais além de bens epistêmicos gerais como ‘verdade’, ‘entendimento’, ou ‘preocupação apropriada quanto a suas próprias limitações intelectuais’. Virtudes precisariam necessariamente ser definidas de forma *global*, excluindo motivações ou outros elementos não-epistêmicos que poderiam torná-las “localizadas”.

A concepção de virtudes como traços globais e o purismo motivacional associado a ela encontra alguma resistência a partir de

desdobramentos do debate promovido por *situacionistas*.⁸ Diante da tese situacionista de que a melhor evidência empírica de que dispomos mostra que traços pessoais não são o principal fator na explicação de nosso comportamento, mas sim aspectos situacionais moralmente e epistemicamente irrelevantes (Alfano, 2013), algumas respostas são possíveis. Algumas respostas tentam salvar a concepção tradicional de virtude que essas evidências parecem ameaçar,⁹ outras respostas, no entanto, tentam repensar esta concepção de modo a se adequar com o que é evidenciado em tais experimentos a respeito do caráter de seus participantes. Duas dessas respostas mais revisionistas reforçam nossa tese de que o quadro geral que encontramos em nossos agentes não é um de agentes com motivações puras ou globais.

Diante da evidência levantada por situacionistas que mostra a variabilidade do comportamento individual a partir de fatores situacionais moralmente irrelevantes, John Doris (1998) defende a possibilidade de entendermos virtudes morais como *traços locais*, isto é, traços estáveis ao longo do tempo, mas com componentes contextuais e particulares que implicariam um comportamento variável através de situações por parte de seu agente. Enquanto traços globais causariam um comportamento consistente através de situações, uma vez que traços locais incluem elementos individuais, a particularidade de situações, como o que se vê nos experimentos utilizados por situacionistas, implicaria em comportamento variável. Assim, a inclusão de um elemento situacional aparentemente irrelevante, como a necessidade de pressa para realizar uma tarefa, poderia implicar que não atribuiríamos a alguém um traço como ‘honestidade’, tradicionalmente entendido, caso seu comportamento se altere a partir

⁸ Para meu propósito não é necessário trazer à tona a discussão em torno do situacionismo moral e epistêmico. Para uma revisão do situacionismo epistêmico ver o capítulo de de Borba, neste livro, e Oliveira (2023).

⁹ Respostas desse tipo incluem tentar defender que os experimentos em questão são metodologicamente irrelevantes para medir a existência ou não de virtudes (Sreenivasan, 2002) e defender que a evidência é compatível com a existência de virtudes existindo naqueles casos, porém em um grau mais baixo (Baehr, 2017).

dessa variável. A evidência disponível, no entanto, é compatível com a tese geral de que pessoas tipicamente possuem traços mais locais, tais como ‘honestidade-no-trabalho’ ou ‘honestidade-com-amigos-mais-próximos’. Doris, afirma:

Embora o situacionista rejeite a noção de traços robustos efetuando um comportamento consistente através de situações, ele permite a possibilidade de traços “locais” temporalmente estáveis, particulares a situações, que podem refletir diferenças de disposição entre as pessoas. Essas características locais podem ser extremamente refinadas: uma pessoa pode ser confiavelmente prestativa em reiterados testes de uma mesma situação (como quando ela encontra uma moeda de dez centavos na cabine telefônica de um shopping e alguém deixa cair uma pilha de papéis em seu caminho) e confiavelmente não-prestativa em outras circunstâncias, às vezes surpreendentemente semelhantes (por exemplo, quando encontra os mesmos papéis derrubados no cenário em que a cabine telefônica não lhe deu o troco devido). (1998, p. 507)

Christian Miller (2013, 2016), por sua vez, propõe um modelo distinto de traços para explicar a evidência empírica disponível a respeito de nosso comportamento moral. Segundo Miller, a maioria de nós não possui nem virtudes morais, nem vícios morais como tradicionalmente entendidos, isto é, definidos como traços envolvendo apenas elementos disposicionais com motivações únicas e consistentes em uma ampla gama de situações diferentes. Em lugar disso, possuímos *traços mistos*, ou seja, traços constituídos por diferentes disposições, o que pode incluir boas motivações (portanto, não constituem vícios no sentido tradicional), mas também más motivações (portanto, não constituem virtudes no sentido tradicional). Um exemplo, seria o traço misto de prestatividade (*mixed helping trait*). Ao invés de sermos simplesmente prestativos, compadecidos ou egoístas, a maioria de nós teria um “agrupamento de estados mentais interrelacionados relativos à ajuda” (2013, p. 154), que não caracterizaria nem uma virtude nem um vício moral por envolver disposições de crenças e desejos de valências distintas, contendo motivações para receber a aprovação de outras pessoas, de aliviar sentimentos de culpa, de evitar a reprovação por outras pessoas etc.

Algumas dessas disposições “são moralmente admiráveis, mas outras não são. Por causa das características morais particulares desses estados mentais, um Traço de Prestatividade Misto em si mesmo não se qualifica nem como uma virtude, nem como um vício moral” (p. 158).

Tanto Doris como Miller, é claro, estão lidando com o situacionismo moral, mas o situacionismo epistêmico consiste em um desafio tão significativo quanto esse porque a evidência também desafia a plausibilidade empírica da perspectiva que toma virtudes intelectuais como traços globais. Suas posições, portanto, são plausivelmente estendíveis ao caso epistêmico. Para nossos propósitos, no entanto, é suficiente observar que teorias como as de Doris e Miller indiretamente corroboram nossa tese de que o caso geral de nosso caráter intelectual é um que não satisfaz o critério (iii).

Em resumo, os critérios que discutimos nesta seção tornam virtudes epistêmicas algo bastante raro no mundo real. Em particular, tornar virtudes epistêmicas condicionais à sabedoria prática, como coloca o critério (i), exige uma elevada sofisticação intelectual prévia de seu agente e possivelmente implica que ele não pode possuir uma ou outra virtude individualmente, mas que deve possuir virtudes em um amplo conjunto. Em acréscimo, uma visão geral de virtudes que considera como virtudes epistêmicas apenas traços cuja aquisição é de responsabilidade de seu agente, como coloca (ii), e traços que são constituídos unicamente por motivações epistêmicas, como coloca (iii), exclui de seu escopo uma série de traços que constituem o tipo mais comum de disposições que realisticamente encontraremos no mundo, como traços intelectuais locais, traços intelectuais com motivações mistas, e traços os quais não tivemos controle por vir a ter, por mais epistemicamente benéficos que esses nos sejam. Tal visão é excessivamente restritiva não apenas no sentido em que é empiricamente implausível, mas porque rejeita o status de virtude inclusive a traços que surgiram em função de nosso predicamento social, em função de resistência e atrito quanto a condições

desfavoráveis, correndo o risco de *injustamente* elitizar este conceito e torná-lo exclusivo a poucos agentes em condições favoráveis.

2. CONDIÇÕES E AGENTES NÃO-IDEAIS

Nossa questão inicial foi “o quanto somos agentes epistemicamente virtuosos?”. Até aqui, apresentamos critérios que tornam uma teoria de virtudes epistêmicas muito exigente ao implicar que virtudes são extremamente raras. Também apresentamos algumas razões para não adotarmos tais critérios, como as razões a favor do não-voluntarismo, a tese geral sobre a sociogênese do caráter intelectual, a tese de que a maioria de nossos traços intelectuais envolvem motivações mistas, e razões contra a concepção de virtudes como traços globais. Em síntese, todas essas razões apontam para a implausibilidade empírica de uma concepção de virtudes recebida de alguns aspectos centrais do responsabilismo. Tal concepção restringe o status de virtude a traços que são psicologicamente improváveis e que, se existem, teriam predominância em agentes em condições muito favoráveis, os quais podem livremente exercer controle sobre o desenvolvimento de seu caráter intelectual em um ambiente epistêmico propício para tanto. Tendo dito como teorias de virtudes elitizam virtudes, devemos agora dizer algo sobre como podemos *deselitizar* virtudes intelectuais. Para isso, considere os casos a seguir:

Sendo uma garota pobre em uma sociedade altamente patriarcal e machista, Nina cresceu sofrendo uma série de opressões. Sua cultura defende essencialmente um papel doméstico e materno às mulheres e desencoraja fortemente garotas a terem profissões que são comuns aos homens. Nina desenvolveu um gosto por medicina desde muito nova e precisou enfrentar uma série de formas de opressão quando tentou perseguir uma formação nessa área. Em particular, ela precisou ouvir constantemente comentários machistas sobre suas capacidades intelectuais, preconceito, desmerecimentos de seus pontos de vista e humilhações por qualquer erro que cometesse. Apesar disto, Nina conseguiu se tornar médica e fazer pós-graduação em seu país. Como uma maneira de lidar com a hierarquia patriarcal e as avaliações negativas

(injustas) que recebia sobre sua capacidade, Nina cultivou práticas de humildade intelectual e mente-aberta, sempre disposta a considerar suas limitações intelectuais quando realizava um diagnóstico, e sempre disposta a considerar abertamente os pontos de vistas de seus colegas e superiores. De fato, ela internalizou estas disposições de forma duradoura, inclusive quanto a outras pessoas fora de sua profissão e além de questões médicas. Ela não fez isso intencionalmente, nem de forma consciente, mas como um subproduto da opressão constante que sofria.

Em sua formação acadêmica, Ramon desenvolveu fortes valores epistêmicos, tendo o desejo pelo conhecimento e pelo entendimento como disposições estáveis de seu caráter. Apesar disto, Ramon sempre teve grandes dificuldades para levar a cabo seus projetos intelectuais. Sendo trabalhos difíceis, ele muitas vezes se viu desistindo de perseguir objetivos epistêmicos como o de solucionar um problema teórico, desenvolver uma apresentação, finalizar um artigo etc. Após conseguir um emprego como pesquisador, no entanto, ele se tornou altamente *competitivo* quanto a seus colegas, tendo forte desejo não apenas por prestígio, mas de *ser superior* a seus colegas. Depois disto, Ramon aumentou drasticamente sua produtividade, mostrando muita *perseverança* em lidar com os desafios intelectuais de seus projetos, passando a concluir todos eles e a alcançar os bens epistêmicos resultantes.

Uma concepção elitista de virtudes epistêmicas, como a constituída pelos critérios da seção anterior, diria que nem Nina nem Ramon seriam virtuosos. As razões para isso são os fatos de que Nina não teve controle sobre a aquisição dessas disposições e o fato de que o comportamento intelectual de Ramon é significativamente determinado por motivações não-epistêmicas, uma vez que suas motivações epistêmicas não eram suficientes para que apresentasse perseverança e fosse bem-sucedido na aquisição dos bens epistêmicos que mirava. Além disto, é argumentável que as motivações de Ramon relacionadas à sua competitividade constituem más-motivações, a quais não adicionam ou até mesmo diminuem seu valor pessoal. Os traços que esses agentes possuem, portanto, como quer que devam ser entendidos, não constituiriam humildade intelectual, mente aberta ou perseverança intelectual. Uma concepção não-elitista pode, ao contrário, considerar esses traços como sendo propriamente virtudes e, supondo que esses

sejam casos paradigmáticos do tipo de excelências que encontramos no mundo real, tornar virtudes tipos psicológicos mais realizáveis do que diz a concepção recebida.

O que miramos é uma concepção de virtudes que leve em conta a premissa de que (1) somos agentes epistêmicos não-ideais e (2) que na enorme maioria dos casos vivemos em condições epistêmicas não-ideais. Propor uma concepção com esse ponto de partida não é dar um passo *ad hoc* para que possamos responder nossa questão inicial positivamente. Ao contrário, é levar a sério a ideia de que o que define a fronteira entre o que é ou não uma virtude intelectual são, em primeiro lugar, as excelências que encontramos no próprio mundo.

Os critérios que discutimos excluem do escopo do virtuoso agentes que não tenham a sofisticação intelectual de um agente que possui sabedoria prática e, mais particularmente, traços locais, traços adquiridos em função do predicamento social, e traços com motivações mistas. Se as teses apresentadas até aqui estão corretas, então agentes tipicamente não têm controle sobre quem vêm a ser, têm seu caráter fortemente influenciado por seu predicamento social, e possuem disposições complexas, constituídas por motivações de ordens distintas, incluindo motivações não-epistêmicas e possivelmente motivações não-admiráveis. Dado esse cenário, como podemos deselitizar virtudes?

Um primeiro passo, o qual sequer requer a rejeição dos critérios (i), (ii) ou (iii), é a adoção de um *pluralismo* sobre virtudes tal como proposto por Heather Battaly (2016, 2019). Podemos defender que existem mais de um tipo de virtudes epistêmicas, sendo um desses tipos virtudes definidas como pensam os responsabilistas mais rigorosos, mas que também existem outros tipos de virtudes, conceitualizados à luz de alguma teoria diferente. Battaly, por exemplo, defende o caso de *virtudes personalistas*, isto é, disposições pessoais que assim como virtudes responsabilistas são constituídas por motivações que miram bens epistêmicos, mas cuja aquisição, no entanto, não precisa ser de responsabilidade de seu possuidor (2019, p. 115). Esta concepção é

motivada pela identidade psicológica entre traços adquiridos via mérito próprio e traços adquiridos de outra forma:

Suponha que encontremos C e D, os quais geram e consideram ideias alternativas de forma consistente, e o fazem porque valorizam e se preocupam com a verdade. ... é razoável pensar que tanto C como D têm a virtude intelectual da mente aberta, e que podemos fazer esta determinação sem saber nada sobre a etiologia dos seus traços. Mesmo que descobríssemos que apenas C, mas não D, tinha controle sobre o cultivo de seu traço, não concluiríamos que D carece de uma virtude intelectual. Afinal de contas, C e D têm disposições idênticas — ambos se preocupam e perseguem a verdade e ideias alternativas — e ambos estão executando seus planos avaliativos. Se C tem uma virtude intelectual, então D também tem. (Battaly, 2019, p. 122)

O personalismo, portanto, inclui entre as virtudes traços adquiridos via processos em que o agente não teve controle direto, como doutrinação ou mesmo processos educativos. Isto permite corrigir parcialmente o exagero, a meu ver, de excluir do escopo do virtuoso excelências adquiridas diante de uma situação de predicamento desfavorável e para a qual essa excelência pode significar resistência a uma condição de opressão ou mesmo o meio para sair dela. O critério (ii) desconsidera a importância desses fatores e os benefícios epistêmicos de traços adquiridos nessas condições. Seguindo Battaly, podemos fazer justiça à ideia de que Nina, e qualquer um em situação semelhante, possui sim humildade intelectual e mente aberta, e que a forma em que ela adquiriu essas disposições não é demérito ao seu caráter. Este passo também permite considerar que tipos psicológicos idênticos a mente aberta, coragem intelectual, rigor, etc., contem como virtudes mesmo que o agente não os tenha adquirido via sabedoria prática ou até mesmo não a possua, afinal, o que importa aqui é a *posse* desses tipos. Podemos agora desconsiderar também (i) como um critério necessário para virtudes.

Assumir um pluralismo de virtudes e o personalismo, todavia, não ampliam o escopo de virtudes tanto assim. Como as considerações da seção anterior sugerem, a maioria de nossos traços intelectuais são locais ou com motivações mistas. Negar a necessidade de

responsabilidade de aquisição não envolve admitir que traços mistos ou locais podem ser virtudes epistêmicas, pois um personalista pode, a princípio, negar (ii), mas ainda exigir que traços sejam de motivações inteiramente epistêmicas.

2.1. GRAUS DE VIRTUDE?

O que devemos fazer quanto ao critério do purismo motivacional? É possível defender que este critério não precisa ser realmente abandonado se admitirmos que crenças vêm em *graus* porque isto fornece uma forma de lidar tanto com a existência de traços mistos, como a de traços locais. Em ambos os casos, alguém pode dizer, temos um agente com algum grau de virtude, mas que ainda não desenvolveu sua virtude plenamente. Baehr (2017, p. 197), por exemplo, fala em um agente ser *minimamente virtuoso* (se age da forma relevante em *alguns contextos*, se às vezes age quando instigado, e se às vezes o faz de forma epistemicamente motivada), ser *robustamente virtuoso* (se age de forma relevante em uma *ampla gama* de contextos, *frequentemente* age quando instigado, e *frequentemente* o faz de forma epistemicamente motivada), e ser *plenamente virtuoso* (se age de forma relevante em *todos* os contextos, *sempre* age quando instigado, e *sempre* o faz de forma epistemicamente motivada). Assim, se alguém age com rigor intelectual apenas em algumas situações, em contextos profissionais, e apenas às vezes estando motivado por valores epistêmicos como precisão e exatidão, podemos dizer que ela possui rigor intelectual apenas em um grau baixo, e que uma pessoa *realmente* virtuosa teria uma alta constância desse comportamento e em uma ampla gama de situações, pois é movida apenas pelos valores epistêmicos relativos à rigorosidade.

Ao concebermos traços globais e “puros” como a forma plena de virtudes, desenvolvemos uma maneira de tratar como virtuosos agentes que possuem traços locais ou mistos, mesmo que em um sentido fraco de virtude. Isto fornece uma razão a favor de não abandonarmos o critério (iii) em uma teoria de virtudes. Não precisaríamos “inflacionar” o conceito

de virtudes ou multiplicá-lo para incluir virtudes locais e de motivação mistas; o que conta como virtudes epistêmicas, no sentido próprio do termo, são os tipos de disposições abarcados pelo responsabilismo (e o personalismo). Mas isto não é realmente uma solução.

O problema desta estratégia teórica é que ela não nos dá razões para acreditarmos que esses traços sejam realmente alcançáveis e se aproxima demais da ideia de virtudes como ideais regulativos não-realizáveis. Se os pontos anteriores sobre a pervasividade de motivações não-epistêmicas estão corretos, então esta posição não resolve em nada a nossa preocupação inicial de que nossas teorias de virtudes epistêmicas são restritivas demais e talvez simplesmente superestime a ideia de que agentes com traços locais e mistos estejam em um processo aquisitivo de virtudes. É possível que na maior parte dos casos concretos de excelências que encontramos, isto é, de agentes epistêmicos bem-sucedidos e que consistentemente obtêm bens epistêmicos, seus traços são os traços que indivíduos *podem* realisticamente desenvolver, e não que eles estejam *ainda* em um processo aquisitivo.

Eu irei assumir, de toda maneira, que traços puros e globais, ou a forma “plena” de ao menos algumas virtudes, são realizáveis. Uma vez que favoreçamos uma forma de pluralismo, podemos aceitar que um dos tipos de virtudes é o que responsabilistas como Baehr chamariam de virtudes plenas, por mais raras que sejam. Ainda precisamos, no entanto, encontrar um caminho para lidar com a restrição colocada pelo critério do purismo motivacional.

Outra preocupação quanto a (iii) é que rejeitá-lo implica em uma concepção de virtudes relaxada demais. Se não é necessário que uma disposição intelectual seja causada somente por motivos epistêmicos, então isso abre espaço para que toda forma de motivos questionáveis, como ambição, ganância, interesses pessoais, vaidade etc., sejam constitutivos de virtudes, o que é bastante contraditório à ideia geral de virtudes como excelências pessoais. De fato, a maneira mais direta para classificar um comportamento ou disposição intelectual como não sendo virtuoso é apontando para as motivações subjacentes a eles como sendo

de tipos não-epistêmicos. Como essas motivações, somadas a motivações propriamente epistêmicas, poderiam ser constitutivas ao invés de deletérias de virtudes? Enquanto incluir virtudes personalistas em nossa lista de tipos, além de virtudes responsabilistas (plenas ou não), não parece aumentar o escopo de virtudes excessivamente, rejeitar (iii) indiscriminadamente parece fazê-lo. O que podemos fazer quanto a isso? Acredito que podemos encontrar um caminho satisfatório em noções que já estão presentes na literatura epistemológica. Em particular, podemos fazer isso adaptando noções que surgem no trabalho de Lisa Bortolotti sobre *inocência epistêmica* (Bortolotti, 2020).

2.2. TRAÇOS ADAPTATIVOS

Existem casos concebíveis, e empiricamente plausíveis, em que características intelectuais mistas podem, de fato, ser *benéficas* do ponto de vista epistêmico para os indivíduos que as possuem. Nestes cenários, essas motivações não-epistêmicas, às vezes de valor dúbio, desempenham um papel *adaptativo*, auxiliando o agente na superação de obstáculos internos ou externos que surgem na busca por bens epistêmicos.

Para ilustrar isso, podemos considerar novamente e aprofundar um pouco mais o caso de Ramon. Como descrevemos, embora tivesse valores epistêmicos bem definidos, Ramon enfrentava dificuldades em levar seus projetos intelectuais até a conclusão. Agora, leve em conta que essa dificuldade não estava simplesmente relacionada à complexidade dos projetos. Ele estava plenamente ciente dela, era capaz de lidar com ela por algum tempo, e outras pessoas com a mesma motivação conseguiriam concluir os projetos. Sua dificuldade se devia a alguma limitação em sua perseverança que não era reflexo de uma falha em seu caráter epistêmico. Ele deixava de perseguir os fins de conhecimento e entendimento que desejava obter com frustração e movido por um senso de esgotamento causado por outras limitações de capacidade que são particulares a ele. Em seu caso, a competitividade e

o desejo de superar seus colegas forneceram o “combustível” suficiente para perseverar nessas tarefas, algo que suas motivações epistêmicas e outras capacidades intelectuais não eram capazes de fazer por si mesmas. Além disso, o sucesso epistêmico de seus projetos também passou a retroalimentar tanto suas motivações epistêmicas como estas outras; perceber o benefício de sua competitividade reforçou o interesse em seus projetos intelectuais ao mesmo tempo que o fez abraçar de vez essa sua faceta.

Se este é o caso de um agente epistêmico como Ramon, por que não deveríamos considerar sua disposição, constituída por motivações mistas, uma forma de perseverança intelectual?¹⁰ A competitividade de um agente em um cenário como esse cumpre uma função adaptativa diante de um obstáculo interno ao agente. Não fosse ela, ou algum outro elemento motivacional em seu lugar, o agente consistentemente falharia em obter os bens epistêmicos que almeja.

Suponha ainda que a disposição consistente de um agente em considerar suas limitações intelectuais em ocasiões de atividades epistêmicas¹¹ também fosse fortemente relacionada a um *desejo de pertencimento* e um *permanente sentimento de insegurança*. Esse agente se desenvolveu em condições de opressão em uma situação muito semelhante à de Nina. A opressão sofrida por ele se tornou *indissociável* de suas motivações epistêmicas, de forma que sua aparente humildade é constituída ao mesmo tempo pelo seu desejo por conhecimento e o desejo de ser aceito por seus pares, e seu sentimento de insegurança: obter conhecimento significa para ele ao mesmo tempo a realização de bens epistêmicos e estar no mesmo patamar de seus colegas. Esse desejo

¹⁰ Nathan King (2019) define perseverança intelectual como a “disposição de alguém continuar em seus projetos intelectuais por uma quantidade apropriada de tempo, com esforço considerável, com pensamentos e emoções, diante de obstáculos para o sucesso de seus projetos e com uma motivação para bens epistêmicos” (p. 256). O próprio King fala sobre o agente não poder ser “mal motivado” em termos dele não desejar bens epistêmicos “meramente ou primariamente” como meios para outros fins, o que permite, à princípio, que a perseverança de alguém seja constituída por motivações mistas.

¹¹ Eu tenho em mente aqui a definição de humildade intelectual de Whitcomb et al. como “atenção adequada e reconhecimento das próprias limitações intelectuais” (2017, p. 520).

e sentimento, no entanto, não são facilmente superáveis. De fato, provavelmente eles nunca serão superados, como o que ocorre com vítimas de ambientes opressivos. Apenas por que os fatores constitutivos de sua disposição incluem motivações não-epistêmicas e sentimentos negativos, esse agente não possui humildade intelectual?

Eu acredito que os traços mistos desses agentes deveriam ser considerados virtudes, mas eles são excluídos pelos critérios que vimos anteriormente e também não podem ser considerados simplesmente instâncias de virtudes personalistas. Como então conceituar o tipo de casos a que estou chamando atenção aqui?

Uma coisa que todos eles têm em comum é que são casos em que a agência epistêmica do indivíduo é prejudicada por fatores além de seu controle. Esses fatores podem ser externos, como condições relacionadas à sociogênese do indivíduo; fatores internos, como aspectos de seu caráter resultantes de causas externas ou que não são alteráveis via esforço próprio; e aspectos de sua constituição cognitiva, como personalidade, capacidades, temperamentos, apetites e características neurológicas. Os traços mistos que esses indivíduos possuem, aos quais chamamos atenção, são disposições em que os componentes de valor dúbio desempenham uma função adaptativa: eles beneficiam o indivíduo em sua agência epistêmica. Em particular, eles beneficiam o que Lisa Bortolotti chama de *funcionalidade epistêmica*, isto é, a capacidade de alguém perseguir e alcançar metas epistêmicas (2017, p. 14).

O foco de Bortolotti é sobre benefícios epistêmicos de crenças irracionais e outras formas de irracionalidade, mas eu penso que o mesmo se aplica aos componentes adicionais às motivações epistêmicas constitutivas de certos traços mistos, como os que acabamos de ver. Dado os obstáculos internos e externos com que esses indivíduos sofrem para a manutenção e obtenção de fins epistêmicos, esses componentes os ajudam a restaurar ou melhorar sua funcionalidade epistêmica ao fortalecer a busca por esses fins, ou auxiliando de forma específica nas capacidades requeridas para estes resultados. Não fosse a competitividade de Ramon, por exemplo, ele continuaria a falhar

sistematicamente em levar a cabo seus projetos intelectuais. Eis uma maneira de conceituar esses traços:

Virtudes adaptativas: Uma disposição *D* constituída por motivações mistas, isto é, em parte constituída por motivações epistêmicas de virtudes tradicionais e em parte por motivações não-epistêmicas, cujos componentes motivacionais não-epistêmicos (*I*) aumentam a *funcionalidade* epistêmica de seu agente e (*II*) são *epistemicamente inocentes*.

Dizer que uma motivação não-epistêmica ou má-motivação pode ser benéfica ao consideramos os obstáculos da situação particular do agente não é o mesmo que dizer que essas motivações devam ser simplesmente consideradas boas. De fato, na maior parte dos casos esses componentes também terão efeitos negativos. A competitividade de Ramon pode prejudicar suas relações pessoais, o agente semelhante a Nina pode ter sua postura vista como subserviente, os interesses pessoais de um agente podem fazer com que suas virtudes sejam muito localizadas etc. Ainda assim, e mais importante, esses componentes, e as disposições que elas constituem, podem ser considerados *epistemicamente inocentes* (Bortolotti 2017, p. 9). Em um caso de *justificação moral*, alguém pode ser inocente por um ato particular indesejável se ele não tiver culpa por ter realizado tal ato, seja por que não podia ter agido de outra forma ou por que fazer isso fez com ela evitasse algum dano considerável, como em casos de autodefesa. Bortolotti defende que isto também se aplica a certas crenças irracionais, como casos de delírio, crenças baseadas em memórias distorcidas, confabulações etc.:

A noção de inocência epistêmica captura o fato de que para um determinado agente é epistemicamente benéfico adotar, manter ou relatar uma crença epistêmica irracional, porque os benefícios que tal crença traz não poderiam ser alcançados de outra forma, ou seriam muito difíceis de alcançar de outra forma. (2017, pp. 12–13)

Minha proposta simplesmente estende a abordagem de Bortolotti para traços mistos. Nos casos em que os componentes de um traço misto

que vão além de motivações epistêmicas beneficiam a agência epistêmica de seu possuidor, evitando prejuízos como a falha sistemática de obtenção de bens epistêmicos, e esse benefício não poderia ser obtido ou seria muito difícil de ser obtido de outra forma, esses componentes e seus traços correspondentes são epistemicamente inocentes. O conceito de virtudes adaptativas permite então incluir uma série de traços mistos e locais que o responsabilismo e mesmo o personalismo deixam de fora, incluindo traços com componentes dúbios que foram fortemente determinados pela predicação social daquele agente.

É argumentável que uma concepção de virtudes que inclua traços adaptativos é desejável também para fazer jus à *neurodiversidade* dos indivíduos da comunidade epistêmica. Esse ponto é particularmente importante para uma visão, como a defendida aqui, que uma teoria de virtudes deve partir de nossa realidade psicológica para a conceituação sobre o que são virtudes, ou os tipos de virtudes. Esse é um ponto complexo e que tem recebido pouca atenção da epistemologia baseado em caráter, mas não vou tentar desenvolvê-lo aqui. Uma observação inicial sobre um tipo de caso de neurodiversidade, entretanto, pode ajudar a convencer de sua importância para nossa discussão nesta seção.

Um exemplo notável é o caso de indivíduos com TDAH. Pessoas com TDAH conhecidamente possuem problemas para manter seu foco em certas atividades cognitivas por períodos de tempo que não são problemáticos para indivíduos neurotípicos (APA, 2014). Elas podem possuir inteligência e capacidades cognitivas elevadas e ainda assim não conseguem finalizar tarefas demandantes de concentração, ou levar muito mais tempo para executá-las que outras pessoas, e isso se deve simplesmente a questões neurológicas. Isto afeta seu desenvolvimento e padrões cognitivos, e pode ser bastante danoso ao seu desempenho escolar, acadêmico e profissional. Ao mesmo tempo, estes agentes podem desempenhar muito bem em tarefas que lhes sejam estimulantes, demonstrando momentos de *hiperfoco* (Ashinoff; Abu-Akel, 2021) e tipicamente possuem alto grau de *curiosidade* (Holthe; Langvik, 2017; Watters et al., 2018). Isto ocorre, por exemplo, em

atividades que tratem de *interesse pessoal*, representem *novidade*, ou despertem *competividade* (Morsink et al., 2017). De fato, alguns teóricos conceitualizam TDAH não como um *déficit* de atenção, mas uma espécie de transtorno de *má distribuição* de atenção (Doyle, 2007). Não é incomum que indivíduos com TDAH sejam bastante bem-sucedidos em carreiras intelectuais, mas é razoável presumir que esta condição afete bastante a formação de seu caráter intelectual. É plausível que muitos de seus traços intelectuais estejam diferentemente conectados a apetites e motivações em comparação a indivíduos neurotípicos, e que essas motivações e apetites em alguns casos sejam benéficos ao agente que os possui. Esses traços não devem contar como virtudes simplesmente por serem traços mistos?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo vimos alguns dos critérios que podem tornar uma teoria de virtudes intelectuais muito exigente, implicando que virtudes são muito raras e que basicamente não há pessoas propriamente virtuosas circulando por aí. A principal razão para termos uma perspectiva alternativa está na inadequação empírica desta visão. A maneira como concebe a aquisição de virtudes, e a psicologia que assume necessária para a posse de virtudes são bastante improváveis. Além disso, é o caso que encontramos exemplos de excelências intelectuais circulando por aí, indivíduos que desempenham de forma excelente em atividades epistêmicas e são muito bons em desenvolver teorias, adquirir conhecimento, adquirir entendimento, propagar conhecimento, investigar, lecionar etc. Este fato fornece um ponto de partida legítimo para uma teoria de virtudes intelectuais, uma espécie de realismo psicológico que parte de casos concretos para a conceituação do que são virtudes. Foi deste ponto de partida do qual saímos aqui. De qualquer forma, a perspectiva que favorecemos no fim das contas sequer rejeita diretamente os critérios apontados como responsáveis por elevar a exigência de uma teoria de virtudes. O

pluralismo sobre virtudes pode admitir mais de um tipo de virtude como válido teoricamente. A proposta modesta que fizemos na última seção é a de que incluamos nessa lista o que chamei de virtudes adaptativas. A importância desse passo, se as especulações empíricas feitas aqui estiverem corretas, é que ele permite incluir traços mistos e locais que não consistem nem em virtudes responsabilistas, nem personalistas. Esta proposta é incipiente e ainda precisa esclarecer muitos pontos sobre o seu escopo, mas promete fazer justiça à complexidade de nosso caráter intelectual, muitas vezes composto por traços com componentes dúbios, porém epistemicamente benéficos e pelos quais não somos passíveis de culpa.

AGRADECIMENTOS

Sou grato a Alexandre Ziani de Borba e Debora Mariz por comentários e discussões sobre ideias centrais desenvolvidas neste capítulo.

REFERÊNCIAS

- Alfano, Mark. (2013). *Character as Moral Fiction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- American Psychiatric Association (APA). (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Ashinoff, Brandon; Abu-Akel, Ahmad. (2021). “Hyperfocality: the forgotten frontier of attention”. *Psychological Research*, 85 (1): 1–19.
- Baehr, Jason. (2011). *The Inquiring Mind: On Intellectual Virtues and Virtue Epistemology*. Oxford: Oxford University Press.
- Baehr, Jason. (2017). The situationist challenge to educating for intellectual virtues. In: Mark Alfano, Abrol Fairweather (eds.), *Epistemic Situationism*, pp. 192–215. Oxford: Oxford University Press.
- Battaly, Heather. (2016). Epistemic Virtue and Vice: Reliabilism, Responsibilism, and Personalism. In: Chienkuo Mi, Michael Slote, Ernest Sosa (eds.), *Moral and Intellectual Virtues in Western and Chinese Philosophy*, pp. 99–120. New York: Routledge.

- Battaly, Heather. (2019). A Third Kind of Intellectual Virtue: Personalism. In: Heather Battaly (ed.), *The Routledge Handbook of Virtue Epistemology*, pp. 115–126. New York: Routledge.
- Bortolotti, Lisa. (2020). *The Epistemic Innocence of Irrational Beliefs*. Oxford: Oxford University Press.
- DePaul, Michael. (2000). “Character Traits, Virtues, and Vices: Are There None?”. *Proceedings of the World Congress of Philosophy*, 9: 141–157.
- Doris, John. (1998). “Person, Situations, and Virtue Ethics”. *Noûs*, 32 (4): 504–530.
- Doyle, Brian. (2007). *Understanding and Treating Adults with Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. [s.l.]: American Psychiatric Publishing, 2007.
- Driver, Julia. (2007). *Uneasy Virtue*. New York: Cambridge University Press.
- Emmet, Dorothy. (1994). *The Role of the Unrealisable: A Study in Regulative Ideals*. New York: St. Martin’s Press.
- Fleming, Diana. (2006). “The Character of Virtue: Answering the Situationist Challenge to Virtue Ethics”. *Ratio*, 19 (1): 24–42.
- Fricker, Miranda. (2007). *Epistemic Injustice*. Oxford: Oxford University Press.
- Holthe, Mira Elise Glaser; Langvik, Eva. (2017). “The Strives, Struggles, and Successes of Women Diagnosed with ADHD as Adults”. *SAGE Open*, 7 (1): 1–12.
- Kidd, Ian James. (2022). From Vice Epistemology to Critical Character Epistemology. In: Mark Alfano, Colin Klein, Jeroen de Ridder (eds.), *Social Virtue Epistemology*, pp. 84–102. New York: Routledge.
- King, Nathan. (2019). Intellectual Perseverance. In: Battaly, Heather (ed.), *The Routledge Handbook of Virtue Epistemology*, pp. 256–269. New York: Routledge.
- Medina, José. (2012). *Epistemology of Resistance: Gender and Racial Oppression, Epistemic Injustice, and the Social Imagination*. Oxford: Oxford University Press.
- Miller, Christian. (2013). *Moral Character: An Empirical Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Miller, Christian. (2016). *Character and Moral Psychology*. Oxford: Oxford University Press.

- Miller, Christian. (2021). Flirting With Skepticism About Practical Wisdom. In: Mario De Caro, Maria Silvia Vaccarezza (eds.), *Practical Wisdom: Philosophical and Psychological Perspectives*, pp. 52–70. New York: Routledge.
- Montmarquet, James. (2019). Do Epistemic Virtues Require a Motivation for Truth? In: Heather Battaly (ed.), *Intellectual Virtues: Admirable Traits of Character*, pp. 37–46. New York: Routledge.
- Morsink, Sarah; et al. (2017). What Motivates Individuals with ADHD? A Qualitative Analysis from the Adolescent’s Point of View. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 26 (8): 923–932.
- Oliveira, Victor Hugo Graffunder. (2023). *Situacionismo Epistêmico: O Desafio Situacionista à Epistemologia das Virtudes*. Dissertação (Mestrado em Filosofia) — Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Florianópolis - SC, 145f.
- Roberts, Robert; Wood, Jay. (2007). *Intellectual Virtues: An Essay in Regulative Epistemology*. Oxford: Oxford University Press.
- Sher, George. (2006). *In Praise of Blame*. New York: Oxford University Press.
- Watters, Cynthia; et al. (2018). “The Impact of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in Adulthood: A Qualitative Study”. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 35 (3): 173–179.
- Whitcomb, Dennis; et al. (2017). “Intellectual Humility: Owning Our Limitations”. *Philosophy and Phenomenological Research*, 94 (3): 509–539.
- Zagzebski, Linda. (1996). *Virtues of the Mind: An Inquiry into the Nature of Virtue and the Ethical Foundation of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- Zagzebski, Linda. (2019). Intellectual Virtues: Admirable Traits of Character. In: Heather Battaly (ed.), *The Routledge Handbook of Virtue Epistemology*, pp. 26–36. New York: Routledge.

2

ESTILOS EPISTÉMICOS ¹

Carolina Flores

As pessoas interagem com a evidência de diferentes maneiras. A evidência que te persuade pode não surtir efeito noutras pessoas ou até mesmo levá-las a reforçar as suas opiniões. O que indica intenções maliciosas para uma pessoa pode sugerir incompetência desajeitada para outra. Enquanto algumas pessoas descartam rapidamente explicações alternativas, outras mantêm-nas vivas, recusando-se a formar uma opinião definitiva.

Esta variação em como interagimos com a evidência compromete a nossa capacidade de nos entendermos uns aos outros. E gera problemas em debates, colocando em risco práticas democráticas de deliberação coletiva. Isto torna importante abordar os motivos pelos quais as pessoas interagem com a evidência de maneiras diferentes.

Neste capítulo, discuto um elemento negligenciado que está por trás de como as pessoas interagem com a evidência, um elemento que desempenha um papel crucial na explicação de diferenças sistemáticas em modos de interagir com informação e com os nossos interlocutores: o estilo epistémico. Embora a noção de estilo epistémico esteja pouco teorizada, o fenómeno é familiar. É exemplificado pela acusação de que a política americana se encontra dominada pelo “estilo paranóico”, que expressa “exagero acalorado, suspeita e fantasia conspiratória” (Hofstadter 2012). Os estilos epistémicos também estão presentes nas formas distintas de interagir com a evidência que certas comunidades intelectuais, tais como as feministas negras ou os autodenominados racionalistas, procuram articular e inculcar.

Analiso estilos epistémicos como formas unificadas de interagir com a evidência, cuja unidade vem de expressarem um conjunto coeso

¹ Originalmente publicado em *Philosophical Topics* 49 (2), pp. 35–55, 2021. Tradução de Carolina Flores.

de parâmetros epistêmicos. O estilo epistêmico de um agente não é permanente: um agente pode adotar e abandonar estilos. Recorro a esta análise para argumentar que diferenças de estilo epistêmico explicam, em muitos casos, diferenças sistemáticas em formas de interagir com a evidência.

Esta posição vai contra teorias estabelecidas na literatura, que tendem a explicar essas diferenças apelando a virtudes e vícios epistêmicos ou a outros traços de caráter (em abordagens baseadas na noção de virtude), ou a fatores contextuais irrelevantes (de acordo com os situacionistas). Ao contrário de abordagens baseadas em virtude, a minha teoria não atribui traços de caráter profundos e duradouros a agentes para explicar as suas interações com a evidência. Por esse motivo, evita preocupações sobre se traços de caráter com essa robustez existem e explicam comportamento em agentes reais. Ao mesmo tempo, ao contrário de abordagens situacionistas, a teoria aqui exposta não sugere olhar para agentes como condutos passivos de seu contexto. Pelo contrário, a teoria indica que interações com a evidência resultam dos parâmetros epistêmicos dos agentes em si. Por este motivo, ajuda-nos a resolver o debate de longa data entre teóricos da virtude e situacionistas.

A minha explicação das formas como os agentes interagem com a evidência fornece-nos ferramentas para compreender os outros como agentes epistêmicos e para desenhar estratégias mais eficazes para debate e persuasão. Para além disso, só podemos avaliar adequadamente interações com a evidência quando estamos claros sobre suas origens. Por essa razão, a explicação oferecida aqui serve de prólogo a uma nova abordagem a questões centrais sobre avaliação epistêmica.

O plano do capítulo é o seguinte. Na secção 2, articulo a pergunta central à qual o capítulo procura responder (por que motivo variam os agentes epistêmicos na forma como interagem com a evidência?) e os critérios-chave para uma boa resposta. Ao fazê-lo, argumento que as abordagens existentes a esta questão são insuficientes. Na secção 3, desenvolvo a minha análise de estilos epistêmicos. Na secção 4, utilizo a noção de estilos epistêmicos para apresentar a minha resposta à

pergunta central e demonstro que esta resposta satisfaz os critérios estabelecidos na secção 2. Por fim, na secção 5, aponto implicações dos estilos epistémicos para a epistemologia.

1. A QUESTÃO DA VARIAÇÃO

Diferentes pessoas — e a mesma pessoa em contextos diferentes — interagem com a evidência de maneiras diferentes. Actualizam as suas atitudes de maneira diferente à luz da mesma evidência, diferem nas opiniões em relação às quais a evidência lhes parece relevante, consideram explicações diferentes, e divergem em como avaliam fontes de informação. E investigam de formas diversas na mesma situação, diferindo na forma como procuram informação, fazem perguntas e geram explicações. Isto levanta a seguinte questão:

A Questão da Diversidade Epistémica: Por que há variação interpessoal e intrapessoal em formas de interagir com a evidência?

Esta é uma pergunta descritiva. Podemos responder sem pressupor que essas interações são racionais. Na minha discussão, tentarei ser o mais neutra possível em relação à racionalidade de diferentes formas de interagir com a evidência.² Ao mesmo tempo, a resposta à Questão da Diversidade Epistémica tem implicações normativas. Compreender adequadamente os processos cognitivos em jogo em interações com a evidência é importante para avaliar essas interações. Discutirei as implicações normativas da minha resposta à Questão da Diversidade Epistémica no final deste capítulo.

A Questão da Diversidade Epistémica tem importância social e política. A diversidade de formas de interagir com a evidência dificulta a compreensão mútua. Encontrar uma pessoa que interage com a evidência de maneiras radicalmente diferentes das nossas pode ser

² Existe bastante literatura sobre esta questão, mais especificamente, sobre que ajustes doxásticos são racionais em resposta à evidência. No lado de “há precisamente um ajuste racional” (a tese da unicidade), ver Dogramaci e Horowitz 2016, Schultheis 2018, e White 2013. Do lado permissivista, de acordo com o qual existe mais do que uma resposta racional à evidência, ver Callahan 2021, Douven 2009, e Willard-Kyle 2017.

desconcertante, gerando distância e alienação. Quando ficamos perplexos em relação ao comportamento dos outros, sem compreender o que lhes está a passar pela cabeça, é natural sentirmo-nos inclinados a afastarmo-nos. E, quando deixamos de conversar com os outros, a probabilidade de nos compreendermos diminui. O resultado é um ciclo vicioso em que as perspectivas de compreensão mútua se esvanecem, e onde a alienação e a desconfiança mútuas envenenam progressivamente as relações sociais.

Este processo tem consequências políticas significativas. Como observa o cientista político Michael Morrell,

sem compreensão mútua, é altamente improvável que os cidadãos demonstrem a tolerância, o respeito mútuo, a reciprocidade e a abertura em relação aos outros, essenciais para que a democracia deliberativa cumpra a sua promessa de considerar todas as opiniões por igual, promessa essa que é central para conferir legitimidade às decisões coletivas. (Morrell 2010, pp. 114–115)

Além de representar problemas para a compreensão, esta variação nas formas de interagir com a evidência também gera problemas para o debate e a persuasão. Sem saber como um agente irá responder à evidência, como selecionar dados que o possam persuadir? E, sem a possibilidade real de interagir no mesmo plano, o espaço para a deliberação conjunta torna-se altamente limitado. Isto é um problema para a democracia, cuja legitimidade depende de haver espaço para persuadir racionalmente e para deliberação coletiva (de acordo com as teorias de, por exemplo, Dryzek 2002; Estlund 2009; Landemore 2017).

Estes problemas motivam a necessidade de responder à Questão da Diversidade Epistémica. E indicam-nos alguns critérios para uma resposta útil. Queremos uma explicação que nos possa ajudar a lidar com os desafios sociais que acabei de apresentar. Essa explicação deve portanto ter em conta os seguintes dois requerimentos:

Requerimento de Previsão: Capacitar-nos para antecipar como os outros irão interagir com uma variedade de dados.

Requerimento de Compreensão: Capacitar-nos para compreender as interações de outras pessoas com a evidência.

Uma resposta à Questão da Diversidade Epistémica deve ajudar-nos a prever como os outros irão interagir com a evidência, para que possamos selecionar estratégias melhores para debate e persuasão. E deve ajudar-nos a entender por que razão os outros interagem com a evidência da maneira como o fazem.

Esses são apenas dois dos requerimentos que uma resposta à Questão da Diversidade Epistémica deve satisfazer. Para delinear mais alguns, considerarei respostas a essa questão que falham. Ao ver porque falham, tornar-se-ão claros os requerimentos para uma boa resposta.

Uma ideia inicialmente atraente é que a resposta à Questão da Diversidade Epistémica é simples: tirando erros de desempenho, as pessoas interagem com a evidência de maneiras diferentes porque têm crenças diferentes sobre o tópico em discussão. Se dois agentes epistémicos interagem com a evidência de maneira diferente, é porque acreditam em coisas diferentes sobre esse tópico ou porque pelo menos um deles cometeu um erro de raciocínio.

Esta resposta pode ser derivada de (mas não exige) duas suposições comuns na literatura: (a) fixando crenças e evidência, só existe uma maneira de raciocinar racionalmente (Dogramaci e Horowitz 2016; Schultheis 2018; White 2013) e (b) salvo erros de desempenho, todos os agentes epistémicos raciocinam racionalmente (por exemplo, Davidson 1985; Dennett 1981; Lewis 1974; Stalnaker 1984). Também encaixa com uma interpretação natural do Bayesianismo sobre o raciocínio humano (Clark 2013; Friston 2012; Oaksford et al. 2007; Tenenbaum et al. 2011). Os Bayesianos acreditam que (salvo erros de desempenho) todos os agentes epistémicos raciocinam de acordo com o teorema de Bayes. Fixando crenças e evidência, há uma resposta única à evidência: aquela que o teorema de Bayes fornece.³

³ Isto requer assumir que a função de verossimilhança é codificada em crenças. Se rejeitarmos esta suposição, a posição que vou propor é compatível com o Bayesianismo. Antecipando, os Bayesianos podem olhar para estilos epistémicos como aquilo que fixa a função de verossimilhança.

De fato, há muitos casos em que diferenças em crenças sobre o tópico ou erros de desempenho explicam por completo diferenças em interações com a evidência. Por exemplo, quando duas pessoas olham para uma conta de restaurante e discordam sobre como dividi-la, normalmente é porque uma se enganou a fazer as contas ou porque têm opiniões diferentes sobre quem deve pagar o quê. Mas nem todos os casos encaixam nesse modelo simples.

O meu objectivo é explicar o que se passa nos casos que não encaixam nesse modelo. Tais casos são comuns. Por exemplo, pessoas diferentes frequentemente estabelecem limiares evidenciais diferentes para alterar as suas crenças: enquanto umas mudam de opinião em relação a uma proposição p com base em muito pouca evidência contra essa opinião, outras exigem uma grande quantidade de evidência contrária para o fazer. Por exemplo, pessoas com garra estabelecem limiares evidenciais elevados para abandonar a crença de que têm probabilidade de sucesso (Paul e Morton 2018). Por outras palavras, é preciso muita evidência sólida para as persuadir de que não têm probabilidade de sucesso. Gente derrotista faz o oposto, interpretando mesmo o menor contratempo como prova de que estão condenados ao falhanço.

Em geral, dois agentes que partem da mesma evidência e das mesmas crenças sobre um mesmo tópico podem estabelecer limiares evidenciais diferentes.⁴ A pessoa com garra e o derrotista podem começar com a mesma crença de que têm probabilidade de sucesso e as mesmas crenças sobre que fatores contribuem para o sucesso, mas ainda assim estabelecer limiares evidenciais diferentes.⁵ Como

⁴ Não estou com isto a tomar posição sobre a permissibilidade epistémica de diferentes limiares evidenciais.

⁵ Poder-se-ia argumentar que as diferenças nos limiares evidenciais se reduzem, em última instância, a erros de desempenho ou a crenças divergentes. De fato, Paul e Morton (2018) defendem que as políticas evidenciais são “atitudes ou orientações implícitas” (Paul e Morton 2018, p. 191), que podem ser interpretadas como sendo crenças. No entanto, mesmo que as configurações dos parâmetros epistémicos sejam, em última instância, todos redutíveis a crenças—uma questão em aberto—uma teoria que tem em conta configurações de parâmetros epistémicos é muito diferente do modelo simples que discuti acima. A teoria agora é que diferenças em interações com a evidência se reduzem

consequência, ao receberem a mesma contra-evidência, a pessoa derrotista mudará de opinião e a pessoa com garra não. Nesse aspecto, pelo menos, interagirão com a evidência de maneira diferente.

Para ter em conta a importância das diferenças nos limiares evidenciais, qualquer resposta à Questão da Diversidade Epistêmica deve satisfazer ao seguinte requerimento:

Requerimento dos Parâmetros Epistêmicos: Explicar o fato de que pelo menos algumas diferenças em interações com a evidência resultam de diferenças em configurações de parâmetros epistêmicos.

Uma sugestão natural à luz da discussão acima é que podemos explicar as diferenças na forma como os indivíduos interagem com a evidência em termos de um parâmetro epistêmico específico: os limiares evidenciais em relação a todas as suas crenças (a sua política evidencial). No entanto, existem outros parâmetros epistêmicos além das políticas evidenciais que importam para como os indivíduos interagem com a evidência.

Por exemplo, os agentes diferem em quanto valorizam chegar à verdade vs. evitar o erro (James 1979): se tiverem a escolha entre adquirir 101 crenças verdadeiras e 100 crenças falsas ou não adquirir novas crenças de todo, alguns agentes preferirão a primeira alternativa e outros a segunda. Para além disso, as pessoas variam nos seus valores teóricos: o Quineano com preferência por paisagens desertas optará por uma teoria com poucos postulados, enquanto o maximalista preferirá uma teoria complexa que explique mais dados. Tais agentes chegarão a crenças diferentes com base na mesma evidência. Existem ainda diferenças nos tipos de evidência que diferentes agentes preferem. Por

a diferenças em (a) crenças sobre o tópico em questão, (b) erros de desempenho e (c) crenças (provavelmente implícitas) sobre como interagir com a evidência. O fator (c) não está presente no modelo simples. Além disso, é necessário mais investigação para determinar se as configurações dos limiares evidenciais são implementadas ou determinadas por crenças. Determiná-lo exigiria, por exemplo, determinar se as configurações dos limiares evidenciais são sensíveis à evidência e interagem com os desejos de maneira semelhante às crenças. É melhor focarmos no papel das configurações dos parâmetros epistêmicos na forma como os agentes interagem com a evidência e deixar a questão da implementação para depois.

exemplo, algumas pessoas não confiam em testemunhos na primeira pessoa mas exclusivamente em dados estatísticos, enquanto outras têm a preferência oposta.

Para mais, é improvável que um único parâmetro possa explicar diferenças em todo o comportamento coberto por “interacções com a evidência”. Por exemplo, os limiares evidenciais não podem explicar diferenças na colheita de evidência, na geração de explicações alternativas ou nas perguntas feitas sobre a evidência. Na verdade, apelar a limiares evidenciais não oferece uma explicação completa, mesmo nos casos em que os teóricos apelam a eles. Por exemplo, pessoas com garra, para além de exigirem mais evidência para mudar de ideia sobre a sua probabilidade de sucesso, procuram com determinação explicações para evidência contrária a essas crenças; desvalorizam o testemunho de pessoas que não acreditam nas suas capacidades; e concentram a sua atenção em sinais de sucesso. Esses aspectos do comportamento não são explicados por configurações dos limiares evidenciais.

Para capturar esses fatos, uma resposta à Questão da Diversidade Epistémica deve satisfazer o seguinte requerimento:

Requerimento de Multidimensionalidade: Capturar variações em múltiplas dimensões da interacção com a evidência e em múltiplos parâmetros epistémicos.

Por outras palavras, uma resposta completa à Questão da Diversidade Epistémica requer acomodar diversidade em conjuntos complexos de parâmetros epistémicos e em comportamentos afetados por esses parâmetros.

Este ponto sugere apelar a diferenças em caráter epistémico profundo — a virtudes epistémicas, vícios e traços de caráter globais (Zagzebski 1996; por exemplo, humildade intelectual ou arrogância) — para explicar por que razão as pessoas interagem com a evidência de maneiras diferentes. Essa abordagem parece promissora para satisfazer o Requerimento de Multidimensionalidade porque os traços de caráter globais são disposições de múltiplas faixas (Ryle 1949), ou seja,

correspondem a mais de uma condição estímulo-manifestação. Por esse motivo, englobam configurações em múltiplos parâmetros epistêmicos e estão bem-posicionados para explicar uma ampla gama de comportamentos.

No entanto, abordagens teóricas baseadas em virtudes enfrentam um desafio empírico importante: o desafio do situacionismo (Alfano 2013; Doris 2002; Fairweather e Alfano 2017; Harman 1999). Ter um traço de caráter global requer manifestar robustamente esse traço numa ampla gama de condições, não apenas numa faixa estreita e hiperespecífica de condições. Por exemplo, ter o traço de honestidade requer comportar-se em geral de maneira honesta, não apenas quando está bom tempo e depois de um bom almoço. No entanto, resultados de psicologia social sugerem que as pessoas não manifestam traços de caráter de formas tão fiáveis. Em vez disso, influências situacionais — por exemplo, pressão social moderada, o seu estado de espírito, ou o formato de apresentação da informação — têm efeitos substanciais no comportamento. Como consequência, os traços de caráter globais (que, por definição, são manifestados de forma robusta numa ampla gama de condições) são raros.

Se o situacionista tiver razão, os traços de caráter globais não são adequados para explicar casos típicos de diversidade na forma como as pessoas interagem com a evidência. O situacionismo indica que precisamos deixar espaço para o efeito de fatores contextuais no comportamento epistêmico:

Requerimento de Dependência do Contexto: Acomodar o fato de que as nossas formas de interagir com a evidência dependem sistematicamente do contexto.

Por exemplo, precisamos de deixar espaço para o fato de que interagimos com a evidência de maneira diferente em diferentes contextos sociais (por exemplo, num seminário de filosofia e num bar com amigos não académicos). Também temos que conseguir capturar a nossa tendência de raciocinar de maneiras diferentes quando estamos

de bom humor e quando estamos tristes (de maneiras exploratórias ou críticas, respectivamente; Schaller e Cialdini 1990). Da mesma forma, devemos deixar espaço para o fato de que ter como objectivo ter crenças verdadeiras ou (pelo contrário) querer defender crenças que nos importam afetam a forma como interagimos com a evidência (Kunda 1990). Ao mesmo tempo, simplesmente apelar a fatores situacionais para explicar o comportamento epistémico é insuficiente. Em particular, diferentes agentes respondem a fatores situacionais de maneiras diferentes, sugerindo que precisamos de deixar espaço para o agente nas nossas explicações de comportamento epistémico.

A discussão até agora aponta para uma lacuna nas nossas teorias. As ferramentas teóricas existentes — crenças sobre o tópico em discussão, erros de desempenho, configurações de limiares evidenciais, traços de carácter profundos, fatores situacionais — não são suficientes para explicar casos importantes de variação em interações com a evidência. No resto do capítulo, abordarei essa lacuna introduzindo e desenvolvendo a noção de estilos epistémicos.

2. ESTILOS EPISTÉMICOS

2.1. ESTILO: UMA VISÃO PANORÂMICA

A noção de estilo tem a sua origem na estética.⁶ Num uso canónico do termo, um estilo é uma maneira unificada de fazer coisas: de se vestir, gesticular, falar, movimentar-se e assim por diante. Adotar um estilo é estar disposto a fazer as coisas da maneira correspondente. Esta é uma noção descritiva de estilo, pois nesta noção de estilo, nem todos os estilos são (esteticamente) bons. É possível ter um estilo sem ser elegante: apenas é preciso ter uma forma coesa de fazer as coisas.⁷

Os estilos manifestam-se numa ampla gama de atividades e domínios: um estilo extravagante pode manifestar-se em roupas

⁶ Para discussões clássicas, ver Baxandall 1985, Danto 1981, Robinson 1985, Sontag 1966, e Wollheim 1987.

⁷ Como Riggle (2015) observa, existe também uma noção avaliativa de estilo, na qual ter estilo é uma conquista. É neste sentido que algumas pessoas são estilosas e outras não.

vistas com purpurinas, em expressões faciais pronunciadas e em organizar festas exuberantes. Ao mesmo tempo, cada estilo é manifestado de diferentes maneiras em diferentes atividades e domínios. Um estilo extravagante resultará em roupas diferentes para ir a uma festa de dança e a um piquenique, pelo menos para alguém atento às normas sociais.

Quando dizemos que alguém tem um estilo, queremos dizer que essa pessoa faz várias coisas da mesma maneira. Como observa Arthur Danto,

a noção de consistência aqui não é “formal”: é a consistência que invocamos quando dizemos que um tapete não fica bem com os outros móveis da sala, ou que um prato não combina com a estrutura de uma refeição, ou que um homem não encaixa com seu próprio grupo. (Danto 1981, p. 207)

Não podemos descrever um estilo de maneira puramente formal, listando regras abstratas para combinar diferentes elementos (por exemplo, diferentes peças de roupa). Em vez disso, a posição ortodoxa na literatura é que o que faz com que diferentes coisas façam parte do mesmo estilo é que todas expressam (aspectos) do mesmo perfil psicológico (Robinson 1985; Wollheim 1987). Comportamento num determinado estilo mostra ou manifesta (Green 2016) aspectos de um perfil psicológico unificado que o agente personifica naquele momento. Ações como vestir-se para um piquenique ou para uma festa, falar com um tom de voz específico ou gesticular de forma característica, são parte do mesmo estilo em virtude de expressarem o mesmo perfil psicológico.

O estilo de uma pessoa não é necessariamente fixo. As pessoas podem mudar e de fato mudam de estilo, tanto ao longo de suas vidas quanto ao mudarem de contexto. Um estilo não expressa o caráter profundo de uma pessoa, concebido como um conjunto de traços estáveis e duradouros.⁸ Ter um certo estilo requer apenas (a) ter disposições que se manifestam nos contextos nos quais a pessoa adota esse estilo e (b) ter o perfil psicológico correspondente nesses contextos. Por exemplo, alguém que tem um estilo extravagante na sua vida social, mas não na sua

⁸ Agradeço a Elisabeth Camp e a Thi Nguyen por discussão elucidativa deste ponto.

vida profissional, possui características psicológicas correspondentes — preferência pelo dramático, tendência para demonstrações efusivas de emoção e gosto por desafiar limites — em contextos sociais, mas não possui essas características em contextos profissionais.⁹

Para resumir a extensa literatura em estética sobre estilos, estilos são maneiras de fazer coisas, e adotar um estilo é uma questão de estar predisposto a fazer coisas dessa maneira. Os estilos são unificados, e a sua unidade decorre do fato de expressarem aspectos do mesmo perfil psicológico. Consequentemente, adotar um estilo envolve ter esse perfil psicológico nesse contexto.

Embora a noção de estilo tenha a sua origem na estética, ela tem sido utilizada para explicar outros aspectos do comportamento humano. Por exemplo, linguistas e filósofos da linguagem têm teorizado extensivamente sobre estilos de expressão linguística e sua importância social (Eckert 1989; Tannen et al. 2005), e há muito tempo que teóricas feministas nos incentivam a prestar atenção a “formas [ou estilos] de conhecimento” distintamente marcadas pelo gênero (Belenky et al. 1986; Collins 2002; Gilligan 1993; Rooney 1991). Mais próximo ao meu projeto aqui, filósofos da mente e da ação têm fornecido descrições detalhadas do papel de estilos na cognição e ação intuitivas. Elisabeth Camp discute perspectivas como estilos de pensamento intuitivo: pacotes de disposições intuitivas para perceber, explicar e avaliar o mundo ao nosso redor (Camp 2006, 2013, 2019, 2020). E Thi Nguyen (2020b) desenvolve a noção de modos (ou estilos) de agência, formas focadas de ser um agente adotadas em função do contexto.

Estes projetos ilustram o poder explicativo da noção de estilo. Por exemplo, pensar em perspectivas ajuda-nos a entender a importância de dispositivos linguísticos, como insultos racistas (Camp 2013) e metáforas (Camp 2006); o papel dos modelos na investigação científica (Camp 2020); e a estrutura do testemunho (Fraser 2021). Modos de agência ajudam a

⁹ Para mais sobre como a nossa personalidade é afectada pelo contexto, ver Goffman 1978 sobre papéis sociais, Rovane 2019 sobre modos de pensar, Nguyen 2020b sobre modos de agência, e Morton 2014 sobre mudanças de registro.

explicar as formas como nos envolvemos em jogos e fantasias, como alteramos os nossos valores no contexto de diferentes atividades e como desenvolvemos a nossa agência ao longo do tempo (Nguyen 2020b). Tais explicações também levantam novas questões normativas sobre que perspectivas e modos de agência cada agente deve adotar. Da mesma forma, mostrarei que os estilos epistêmicos nos ajudam a entender melhor uma ampla gama de comportamentos e levantam novas questões normativas sobre que estilos epistêmicos devemos adotar.

2.2. ESTILO, NUM TOM EPISTÊMICO

Aplicando os pontos na última subseção ao domínio epistêmico, aqui está a minha definição de estilo epistêmico:

Estilo epistêmico: Um estilo epistêmico é uma maneira de interagir com a evidência que expressa (aspectos de) um conjunto unificado de parâmetros epistêmicos.

Adotar um estilo epistêmico é uma questão de ter as disposições que constituem esse estilo e de ter ajustado os parâmetros epistêmicos de forma correspondente. Os estilos epistêmicos são flexíveis: as pessoas podem mudar e de fato mudam seu estilo ao longo da vida e em diferentes contextos, reajustando os seus parâmetros epistêmicos e adotando as disposições epistêmicas correspondentes.

Será mais fácil compreender a noção de estilo epistêmico ao considerar alguns exemplos.

Consideremos, em primeiro lugar, o estilo paranóico, introduzido por Richard Hofstadter como um estilo para “mentes encolerizadas”, expressivo de “exagero acalorado, suspeita e fantasia conspiratória” (Hofstadter 2012). Interagir com a evidência no estilo paranóico é uma questão de o fazer de maneiras que expressem esse perfil psicológico/epistêmico. Num trabalho recente, Rachel Fraser (2020) articulou em mais detalhe os parâmetros epistêmicos expressos no estilo paranóico, explicitando que envolve “juntar paranoia cartesiana [recusar-se a admitir que a evidência realmente garante o que parece

mostrar] com uma estrutura passional não cartesiana: uma versão epistêmica de medo de ficar de fora, ou FOMO” (Fraser 2020), caracterizado por comportamentos de risco no domínio epistêmico.¹⁰

Um segundo exemplo instrutivo é o estilo racionalista, uma maneira de interagir com a evidência que a autodenominada comunidade racionalista se esforça para inculcar e promover. Este estilo epistêmico é caracterizado pela adesão ao raciocínio Bayesiano e por uma “mentalidade de escuteiro” (Galef 2021), fundamentada na curiosidade e abertura a mudar de opinião. Também engloba uma tendência ao contrarianismo e estar disposto a explorar pontos de vista mesmo que fazê-lo tenha custos éticos. De acordo com críticos deste movimento, também envolve arrogância intelectual, manifestada em confiança profunda nos seus próprios julgamentos e em recusar-se a deferir a outras pessoas (Metz 2021).

O racionalismo não é apenas um conjunto de princípios epistêmicos: destina-se a ser posto em prática e manifestado em interações reais com a evidência. Por outras palavras, o racionalista ideal não só defende os princípios epistêmicos do movimento, mas também adota o estilo epistêmico correspondente, ajustando os seus parâmetros epistêmicos para raciocinar de acordo com o teorema de Bayes, buscar explicações alternativas de forma livre, consumir dados e estatísticas vorazmente, responder ao testemunho pessoal com uma atitude de ceticismo, e assim por diante.

Como terceiro exemplo, considere as práticas epistêmicas discutidas por Patricia Hill Collins (2002) como características das feministas Negras nos Estados Unidos. Collins argumenta que as feministas Negras geralmente consideram “a experiência vivida como critério de credibilidade” (Collins 2002, p. 258). Desta forma, preferem testemunhos de pessoas com experiências relevantes de opressão em detrimento de descrições impessoais; e testemunhos que são

¹⁰ Não estou com isto a afirmar que esta análise captura todos os casos do estilo paranóico. Estou só a usar esta análise para dar um exemplo detalhado de um estilo epistêmico. A mesma ressalva aplica-se aos dois exemplos que se seguem.

transmitidos com emoção em vez de pontos expressos de forma fria. Estão inclinadas a procurar e valorizar uma ampla gama de perspectivas distintas. E atribuem um alto valor ao diálogo, em oposição a formas mais combativas de interação, com “novas afirmações de conhecimento ... geralmente desenvolvidas por meio de diálogos com outros membros da comunidade” (Collins 2002, p. 260). Por outras palavras, adotar o estilo epistémico das feministas Negras implica ter tendência para procurar narrativas pessoais de diferentes posições sociais, levar a sério evidência fornecida de forma emocional, e tender mudar de opinião por meio do diálogo.

Esses são apenas três exemplos de estilos epistémicos. Existem muitos outros. Qualquer maneira unificada de interagir com a evidência que expresse um conjunto coeso de configurações de parâmetros epistémicos é um estilo epistémico.

Os estilos epistémicos são comuns. Em parte, isso deve-se ao fato de que ter um estilo epistémico não requer ter princípios epistémicos em que se tenha refletido. Mesmo quando alguém tem tais princípios, o seu estilo pode não encaixar com eles. O estilo epistémico não expressa princípios epistémicos de que a pessoa seja consciente: expressa configurações de parâmetros epistémicos.

Esses parâmetros incluem vários que epistemólogos já discutiram em detalhe. Incluem preferências jamesianas por acumular crenças verdadeiras versus evitar crenças falsas (James 1979); tolerância de risco em relação a bens epistémicos (Buchak 2013); e ponderações de valores teóricos (por exemplo, nível de adequação de uma teoria ao que é observado versus ao senso comum; Douven 2009; Kelly 2013; Willard-Kyle 2017). Também estão incluídas políticas evidenciais, que definem os limiares evidenciais que têm que ser atingidos para o agente mudar de opinião (Paul e Morton 2018), e políticas de confiança, que determinam quanto o agente confia no testemunho de outras pessoas.

Não pretendo que esta lista de parâmetros epistémicos seja exaustiva ou definitiva. O que quero ilustrar é apenas que os aspectos da mente expressos em estilos epistémicos são familiares à

epistemologia. Ao mesmo tempo, embora os epistemólogos tenham discutido todos esses parâmetros, não repararam que eles se agrupam em estilos epistémicos, como os estilos paranóico, racionalista e de feministas Negras estadounidenses.¹¹ Não se pode compreender inteiramente o comportamento epistémico de agentes em termos de parâmetros epistémicos isolados. Para ter uma visão holística do seu comportamento, necessitamos de apelar a estilos epistémicos. Especificamente, como vou demonstrar agora, apelar a estilos epistémicos para explicar interações com evidência satisfaz todos os requerimentos listados na secção 2.

3. A RESPOSTA À QUESTÃO DA DIVERSIDADE EPISTÉMICA

O objectivo deste capítulo é explicar diferenças sistemáticas em formas de interagir com a evidência. Argumentei na secção 2 que as ferramentas teóricas existentes não são suficientes. Agora, vou argumentar que os estilos epistémicos explicam estas diferenças. Especificamente, vou argumentar que (a) quando um indivíduo interage sistematicamente com a evidência de maneiras diferentes em diferentes contextos, isso é geralmente devido a uma mudança de estilo epistémico; e que (b) tipicamente, quando duas pessoas interagem com a evidência de maneiras sistematicamente diferentes, diferenças nos seus estilos epistémicos figuram na explicação.

Esta abordagem à Questão da Diversidade Epistémica permite que parâmetros epistémicos isolados e traços de carácter global sejam parte da história em certos casos. Existem casos em que parâmetros epistémicos isolados explicam a maneira como um agente interage com a evidência. No entanto, dadas as formas interconectadas de variação que encontramos, esses são casos marginais. Da mesma forma, traços

¹¹ Deixo em aberto qual a fonte deste agrupamento de configurações de parâmetros. Em alguns casos, a fonte será interna: é plausível que as configurações dos parâmetros característicos do estilo paranóico encaixem umas com as outras porque resultam de um único traço psicológico, por exemplo, a desconfiança. Noutros casos, a unidade entre parâmetros poderá ter origem externa, na coordenação social à volta de pacotes de formas de interagir com evidência, como parece ser o caso para o estilo racionalista.

de caráter explicam alguns padrões de comportamento. No entanto, dada a sensibilidade de nosso comportamento epistêmico a fatores situacionais, tais traços são explicativos apenas em casos invulgares.

Agora vou mostrar que recorrer aos estilos epistêmicos satisfaz todos os critérios que mencionei na seção 2.

3.1. SATISFAZER OS REQUERIMENTOS

Começarei com os requerimentos dos Parâmetros Epistêmicos, Multidimensionalidade e Dependência do Contexto. Ao discutir estes requerimentos, argumentarei que recorrer aos estilos epistêmicos recebe apoio de descobertas empíricas sobre como interagimos com a evidência. Em seguida, discutirei como recorrer aos estilos epistêmicos satisfaz os requerimentos de Previsão e Compreensão, o que iluminará os benefícios práticos e sociais da minha abordagem.

Requerimento dos Parâmetros Epistêmicos: Explicar o fato de que pelo menos algumas diferenças em interações com a evidência resultam de diferenças em configurações de parâmetros epistêmicos.

Os estilos epistêmicos expressam valores de (conjuntos unificados de) parâmetros epistêmicos. Quando as diferenças nas interações com a evidência são resultado de diferenças em estilo epistêmico, também podem ser descritas como resultado de diferenças nos valores dos parâmetros epistêmicos. Por esse motivo, recorrer aos estilos epistêmicos para explicar essas diferenças satisfaz o Requerimento dos Parâmetros Epistêmicos.

Requerimento de Multidimensionalidade: Capturar variações em múltiplas dimensões da interação com a evidência e em múltiplos parâmetros epistêmicos.

Os estilos epistêmicos são modos de interagir com a evidência. Interagir com a evidência abrange mudar de opinião à luz da evidência, procurar informação, fazer perguntas, considerar explicações alternativas, e assim por diante. Por esse motivo, recorrer aos estilos

epistémicos abrange variações em todas as dimensões da interação com a evidência. Além disso, os estilos epistémicos expressam conjuntos de parâmetros epistémicos, não um único parâmetro. Consequentemente, recorrer a estilos epistémicos captura variações em múltiplos parâmetros epistémicos.

Requerimento de Dependência do Contexto: Acomodar o fato de que as nossas formas de interagir com a evidência dependem sistematicamente do contexto.

Ao contrário de traços de caráter globais da epistemologia da virtude, o estilo epistêmico de um agente pode mudar de acordo com o contexto. Por esse motivo, recorrer a estilos epistémicos pode acomodar a dependência de formas de interagir com a evidência no contexto. Como tal, esta abordagem tem em conta os resultados situacionistas discutidos na secção 2. No entanto, o situacionismo é principalmente uma posição negativa. Em contraste, este capítulo fornece uma estrutura teórica sistemática na qual situar o papel dos fatores situacionais, deixando espaço para nossa agência cognitiva. Nesta forma de olhar, a influência de fatores situacionais não transforma os agentes em veículos vazios pelos quais o contexto opera. Em vez disso, esses fatores levam os agentes a mudar de registo epistêmico (Morton 2014). Os fatores contextuais afetam e limitam que estilos epistémicos adotamos.¹² Ao mesmo tempo, os estilos epistémicos que adotamos resultam de como o agente ajusta os seus parâmetros epistémicos. Isso deixa espaço para a agência em como interagimos com a evidência.¹³

A imagem geral do papel do contexto é *fragmentacionista*. Os fragmentacionistas em relação à crença afirmam que diferentes conjuntos de crenças (fragmentos) guiam a ação em diferentes contextos, e apelam a esse fato para explicar casos de inconsistência

¹² Esses fatores também podem provocar erros de desempenho, ou, mais geralmente fazer com que agentes se comportem fora do seu estilo.

¹³ Desenvolver uma teoria da agência que temos sobre os nossos estilos epistémicos é uma tarefa para o futuro.

comportamental.¹⁴ Da mesma forma, diferentes estilos epistêmicos são ativados em diferentes contextos, o que explica inconsistências no comportamento epistêmico ao mudar de contexto.

Por exemplo, que estilo epistêmico adotamos normalmente é sensível ao estilo dos que nos rodeiam. Como argumenta Collins (2002), muitas das características do estilo epistêmicos feminista Negro derivam de práticas de interação características das comunidades Negras nos Estados Unidos. Da mesma forma, a adoção do estilo paranóico muitas vezes resulta de imersão em comunidades conspiracionistas. E o estilo racionalista é ativamente promovido e ensinado pela comunidade racionalista, por meio de livros didáticos, *workshops* e espaços comunitários *online*.¹⁵

Como segundo exemplo de como o apelo a estilos epistêmicos captura os efeitos de fatores situacionais, considere os efeitos do nosso estado de espírito. A alegria tende a tornar-nos mais exploratórios, enquanto o mau humor nos torna mais críticos e focados em detalhes (Schaller e Cialdini, 1990). Esse fenômeno é bem descrito em termos de efeitos do humor no estilo epistêmico adotado. A alegria e o mau humor evocam estilos epistêmicos distintos: levam-nos a reajustar parâmetros epistêmicos e a adotar disposições correspondentes. Observações semelhantes aplicam-se à maneira como o objectivo de ter crenças verdadeiras, em oposição a querer defender crenças que nos importam, afetam como interagimos com evidência (Kunda, 1990).

Em geral, fatores não epistêmicos afetam indiretamente as nossas interações com a evidência, desencadeando mudanças de estilo epistêmico. Esta posição abre espaço para investigação empírica das condições de elicitación de estilos epistêmicos (ou seja, as condições em

¹⁴ Ver Egan 2008, Lewis 1982, e os ensaios em Borgoni et al. 2021 para mais sobre a fragmentação da crença.

¹⁵ O Centro para a Racionalidade Aplicada (<https://www.rationality.org/>) oferece workshops, que custam \$4,900 por quatro dias e meio. E existem vários manuais deste estilo online, incluindo "Harry Potter e os Métodos da Racionalidade," de Eliezer Yukowski, e espaços online dedicados a este estilo de raciocínio, tal como o fórum online Menos Errado (<https://www.lesswrong.com/>), "um blogue comunitário dedicado a aperfeiçoar a arte da racionalidade."

que um estilo epistémico específico é evocado num agente). E sugere que os fragmentacionistas em relação à crença precisam de uma variável adicional na sua teoria: para além de que crenças estão ativas, que estilo epistémico está em jogo.

O fato de que apelar a estilos epistémicos satisfaz os requerimentos dos Parâmetros Epistémicos, Multidimensionalidade e Dependência do Contexto mostra que recorrer a estilos epistémicos é adequado para descrever nossas interações com a evidência. Por esse motivo, apelar a estilos epistémicos ajuda-nos a prever como os agentes interagirão com a evidência:

Requerimento de Previsão: Capacitar-nos para antecipar como os outros irão interagir com uma variedade de dados.

Conhecer o estilo de alguém, em geral, ajuda-nos a prever o seu comportamento. Ajuda-nos a prever como se vestirá, falará, reagirá aos outros, e assim por diante, em contextos nos quais tenha aquele estilo. Da mesma forma, conhecer o estilo epistémico de uma pessoa ajuda-nos a prever como interagirá com a evidência. Conhecer o estilo epistémico de uma pessoa envolve saber como está predisposta a interagir com a evidência em certos contextos: que evidência está inclinada a levar a sério, que evidência tem probabilidade de mudar a sua opinião, em que circunstâncias tendem a querer procurar mais informação, e assim por diante. Se soubermos qual é o estilo epistémico de alguém num contexto e aquilo em que acredita, estaremos bem-preparados para prever como responderá à evidência nesse contexto. Por esta razão, apelar a estilos epistémicos satisfaz o Requerimento de Previsão.

As previsões que podemos fazer desta maneira não são infalíveis. O mesmo estilo geralmente é compatível com múltiplas respostas à evidência. E as disposições no geral nem sempre são manifestadas nas suas condições de elicitación. Podem ser disfarçadas (Bird 1998; Johnston 1992): assim como um copo frágil não se quebra ao ser atingido quando está cuidadosamente embrulhado em papel, uma pessoa com um estilo epistémico paranóico pode não chegar a uma explicação conspiratória

para a evidência porque está muito cansada, o que a impede de raciocinar dessa maneira elaborada.

O fato de que a explicação aqui descrita satisfaz o Critério de Previsão importa na prática. Significa que a teoria defendida neste capítulo fornece ferramentas para abordar (pelo menos parcialmente) as dificuldades para a persuasão e deliberação coletiva mencionadas na Seção 2. Para ultrapassar tais dificuldades, pode usar o seu conhecimento do estilo epistémico da sua interlocutora para selecionar evidência que ela considerará persuasiva, determinar quanta evidência oferecer e antecipar e evitar objeções aos seus argumentos que provavelmente lhe ocorrerão.

Por exemplo, se o objectivo é persuadir alguém que interage com a evidência de maneira paranóica, é expectável que essa pessoa considere explicações conspiratórias, prefira fortemente evidência de fontes mais informais do que dos meios de comunicação convencionais, e exija muita evidência para mudar de opinião (ou seja, tenha altos limiares evidenciais). Munido desse conhecimento, pode selecionar evidência mais persuasiva para oferecer, antecipar explicações alternativas do seu interlocutor para essa evidência e, tendo em conta altos limiares evidenciais, persistir em oferecer evidência. Alternativamente, pode decidir não ter uma conversa séria até estar num contexto em que essa pessoa adote um estilo epistémico mais receptivo.¹⁶

O conhecimento do estilo epistémico faz uma contribuição distintiva para a forma de persuadir os outros. Por exemplo, se, em contraste, o seu interlocutor adotar o estilo racionalista, seria boa ideia oferecer evidência de fontes académicas, esperar que ele reciocine cuidadosamente sobre evidência probabilísticas e esteja abertos a explicações alternativas que possam ter implicações moralmente questionáveis, e assim por diante.¹⁷

¹⁶ Agradeço a Christopher Willard-Kyle por discutir este ponto.

¹⁷ Claro, o estilo epistémico é só um fator entre muitos que contribuem para conseguir persuadir. Por exemplo, persuadir eficazmente requer prestar atenção a como apresentamos informação, não apenas a que informação apresentar. Para além disso, deixo em aberto questões éticas importantes: como é que utilizamos o nosso conhecimento do estilo epistémico de outras pessoas de formas respeitosas e

Isto deixa apenas um requerimento por discutir:

Requerimento de Compreensão: Capacitar-nos para compreender as interações de outras pessoas com a evidência.

A compreensão vem em diferentes tipos e graus (Grimm 2016). A discussão que se segue não abrange todas as variedades de compreensão. Dito isso, argumentarei que o conhecimento do estilo epistémico contribui para importantes tipos de compreensão.

Um tipo de compreensão — o tipo de compreensão característico das ciências naturais — consiste (em linhas gerais) em compreender intelectualmente um modelo causal dos fatores que estão por trás do comportamento do sistema que se tenta compreender, de uma maneira que permita fazer boas previsões sobre como se comportará no futuro (Kitcher 1989).

Conhecer o estilo epistémico de um agente num contexto é saber como esse agente tende a interagir com a evidência nesse contexto. Em si mesmo, o conhecimento destas tendências não proporciona conhecimento da sua base cognitiva. Ao mesmo tempo, os estilos epistémicos expressam configurações de parâmetros epistémicos. Se também adquirirmos conhecimento dessas configurações de parâmetros, obteremos compreensão de tipo científico de como esse agente interage com a evidência, ao perceber as causas internas do seu comportamento.

Há boas razões para pensar que conhecer o estilo de alguém nos coloca em posição para determinar quais são as configurações de parâmetros epistémicos subjacentes. Como McGeer (2007) escreve, somos “mentalizadores inveterados” (p. 137): achamos natural entender todo o tipo de comportamentos em termos psicológicos. Por isso, o nosso conhecimento do estilo de um agente tende a ser acompanhado por uma noção das características psicológicas que as suas disposições superficiais expressam. Deste modo, o conhecimento de estilo

que não sejam manipulativas? Quais são os limites morais em relação a utilizar o nosso conhecimento do estilo epistémico de outras pessoas? A minha discussão aqui é um prolegómeno a esse género de perguntas. Para responder a elas, primeiro precisamos de clareza sobre estilos epistémicos.

geralmente coloca-nos em posição para alcançar uma compreensão naturalista dos outros.

Muitas vezes, queremos entender os outros de maneiras que transcendem a compreensão naturalista. Queremos entendê-los como agentes que agem por razões, cujo comportamento é racionalmente inteligível. Como observa Grimm (2016), tal compreensão requer ver os outros não (meramente) como mecanismos causais. Como Iris Murdoch escreveu,

quando entendemos outras pessoas, não consideramos apenas as suas soluções para problemas práticos específicos, consideramos algo elusivo a que podemos chamar a sua visão total da vida ... em suma, as configurações do seu pensamento que se manifestam continuamente nas suas reações e conversas. (Murdoch 1956, p. 39)

Conhecer os estilos epistêmicos dos outros pode contribuir de maneira distinta para os entendermos neste sentido humanístico. Envolve ter uma percepção das “configurações do seu pensamento” que se manifestam nas suas interações com a evidência: neste caso, das configurações de parâmetros epistêmicos que são expressas nas suas formas de interagir com a evidência. Ao conhecer o estilo epistêmico de uma pessoa, compreendê-la como agente epistêmico que (num contexto, sobre um tópico) vive de acordo com certos valores.¹⁸

Este é um resultado significativo. A compreensão que pensar em estilo epistêmico nos proporciona pode livrar-nos de ver os outros como profundamente irracionais, agentes cujo comportamento epistêmicos é puramente determinado por fatores irrelevantes (como emoções intensas, filiações partidárias ou aquilo em que desejam acreditar). Ao apelar a estilos epistêmicos, podemos reconhecer que tais fatores desempenham um papel na forma como as pessoas interagem com a evidência, mas que esse papel consiste em remodelar as configurações de parâmetros

¹⁸ Podem ter valores de longa data que não aparecem no estilo que adoptam. Conhecer o seu estilo não nos ajudará a compreender o seu comportamento por referência a esses valores. Esse é o resultado certo, sendo que esses valores não são de fato manifestados no seu comportamento.

epistémicos que o agente adota. Crucialmente, podemos compreender o seu comportamento epistémico à luz dessas configurações.

Observe que, desta perspectiva, é possível compreender genuinamente o comportamento epistémico dos outros sem os ver como epistemicamente racionais. Isso vai contra posições que postulam uma conexão constitutiva entre a inteligibilidade psicológica do dia-a-dia e a racionalidade epistémica (Davidson 1973). Na minha opinião, podemos considerar que um padrão de comportamento faz sentido à luz de um conjunto de parâmetros epistémicos e ao mesmo tempo aceitar que configurar parâmetros epistémicos dessa forma leva a interações irracionais com a evidência. Por outras palavras, o conhecimento do estilo epistémico permite-nos compreender de forma racional o comportamento epistémico à luz de configurações de parâmetros específicos sem afirmar que tal comportamento seja racional.

O tipo de compreensão dos outros que discuti até agora é distante e na terceira pessoa. Envolve entender de forma puramente intelectual as respostas dos outros à evidência, vendo como expressam um perfil epistémico. No entanto, existem formas mais envolvidas ou empáticas de compreender os outros que podemos querer alcançar. Podemos querer ter acesso às configurações de parâmetros dos outros “de dentro” por meio de simulação (Goldman 2006; Maibom 2007), ou ser capazes de ver essas configurações de parâmetros como boas ou dignas de escolha (Grimm 2016).

Esses tipos de compreensão são especialmente importantes social e politicamente, pois reduzem o desprezo pelos outros e ajudam a resolver conflitos profundos (Hannon 2020). Esses benefícios importam particularmente na deliberação política, que requer tolerância, respeito mútuo e abertura aos outros. A compreensão empática pode funcionar como um antídoto para o tipo de polarização (Benkler et al. 2018) que muitas vezes domina os contextos políticos e, assim, permitir que tenhamos conversas melhores e colhemos os benefícios da deliberação coletiva.

Simplemente conhecer o estilo epistémico de uma pessoa não é suficiente para a compreender de forma empática: alcançar a compreensão empática requer trabalho imaginativo adicional. No entanto, conhecer o estilo epistémico dessa pessoa é um ingrediente importante para esse trabalho. Precisamos de ter uma ideia de como os outros definiram seus parâmetros epistêmicos se quisermos simulá-los ou chegar a ver tais parâmetros como dignos de escolha de alguma perspectiva.

Pesando diferentes fatores, apelar aos estilos epistêmicos satisfaz o Requerimento de Compreensão. Conhecer o estilo epistémico de uma pessoa coloca-nos em posição para começar a entender a estrutura causal por trás das suas interações com a evidência; ajuda-nos a dar sentido a um nível pessoal a essas interações; e fornece conhecimento que podemos utilizar para chegar a ter empatia pela sua forma de ver o mundo.¹⁹

4. CONSEQUÊNCIAS DE ESTILOS EPISTÊMICOS PARA A EPISTEMOLOGIA

Argumentei que os estilos epistêmicos contribuem de forma crucial para as formas como agentes reais interagem com a evidência. Na medida em que os epistemólogos estão interessados em fornecer ferramentas para avaliar agentes epistêmicos reais, têm boas razões para se interessar por estilos epistêmicos.

Ao criticar a epistemologia da virtude, os situacionistas fazem um argumento semelhante sobre a importância de prestar atenção a como os agentes realmente interagem com a evidência (Fairweather e Alfano 2017). Vou além da crítica situacionista ao fornecer um novo objeto para avaliação epistêmica: os estilos epistêmicos. Argumentei que os indivíduos adotam estilos epistêmicos e que esses estilos estão por trás de nossas interações com a evidência. Se isso estiver correto, podemos começar a construir uma teoria mais aplicável de avaliação epistêmica que seja uma melhoria em relação à epistemologia da virtude, ao

¹⁹ Tal como a discussão de persuasão acima, esta discussão dos benefícios para a compreensão de ser sensível a estilos epistêmicos é só preliminar. Quando e até que ponto ser sensível a estilos epistêmicos tem estes benefícios é uma questão empírica a que não é fácil responder.

concentrar-se na avaliação de estilos epistémicos em vez de traços de caráter globais.²⁰ A um nível prático, devemos deixar de nos focar em promover virtudes epistémicas para priorizarmos inculcar bons estilos epistémicos.²¹

Da mesma maneira, a minha discussão sugere que precisamos de expandir as nossas discussões sobre os efeitos de fatores morais e pragmáticos na epistemologia.²² Tais discussões tendem a concentrar-se em como devemos ajustar parâmetros epistémicos isolados — limiares evidenciais ou esferas de alternativas relevantes — à luz de fatores morais e pragmáticos.²³ No entanto, fatores morais e pragmáticos não afetam apenas a forma como os indivíduos definem os limiares evidenciais ou as esferas de alternativas relevantes. Esses fatores levam-nos a mudar de estilo epistémico, ajustando uma ampla gama de parâmetros e comportamentos. Para fornecer normas, precisamos de avaliar mudanças de estilo epistémico, não apenas parâmetros epistémicos isolados.

Além disso, uma teoria da avaliação dos estilos epistémicos pode ajudar-nos a avaliar a conduta epistémica em casos de desacordo profundo.²⁴ Uma hipótese intrigante é que tal desacordo é (pelo menos em alguns casos) sustentado por diferenças de estilo epistémico. Quando isso ocorre, avaliar a conduta dos agentes envolverá avaliar seus estilos epistémicos e abordar questões sobre quando um agente deve mudar de estilo epistémico. Ao nível de desacordo entre comunidades, os estilos epistémicos podem ajudar-nos a teorizar sobre bolhas epistémicas e câmaras de eco (estruturas informacionais que omitem ou excluem ativamente informação relevante, respectivamente; ver Nguyen 2020a).

²⁰ Ver Lasonen-Aarnio (no prelo) para uma teoria de como avaliar epistemicamente tendências que é relevante aqui, sendo que estilos são pacotes de tendências.

²¹ Obrigada a Miranda Fricker por sugerir este ponto.

²² Obrigada a Quill Kukla por sugerir este ponto.

²³ Ver Bolinger 2020 para um resumo de diferentes tipos de efeitos discutidos na literatura. Discutir em detalhe todas as versões da posição de acordo com a qual tais efeitos ocorrem está fora do âmbito deste capítulo.

²⁴ Ver Frances e Matheson 2019 para um resumo.

Talvez algumas dessas estruturas informacionais sejam parcialmente sustentadas por divergências de estilo epistêmico a nível comunitário. Caso isso seja o caso, dissolver essas estruturas pode exigir mudanças de estilo epistêmico a nível comunitário. Teóricos interessados em tais fenômenos devem refletir sobre quando devemos mudar de estilo epistêmico e como promover tais mudanças.

Por fim, o apelo a estilos epistêmicos também nos pode ajudar a entender quando e por que motivo diferentes formas de conhecimento (Belenky et al. 1986; Collins 2002; Gilligan 1993; Rooney 1991) têm valor. Proponho que o seu valor pode ser explicado em parte pelo valor de diferentes estilos epistêmicos. Um benefício importante de abordar essa questão em termos de estilos epistêmicos é evitar essencialismo sobre modos de conhecimento, ou seja, evitar vê-los como inatos ou essenciais a certos grupos sociais. Estilos epistêmicos são conjuntos de disposições que se podem adotar e abandonar, não são traços inatos ou imutáveis dos indivíduos. Por esse motivo, a afirmação de que grupos sociais marginalizados têm estilos epistêmicos característicos não essencializa, deixando espaço para reconhecer o papel de fatores sociais na construção e adoção desses estilos.

CONCLUSÃO

Por que encontramos diversidade nas formas como as pessoas interagem com a evidência? Para abordar esta questão, introduzi e desenvolvi a noção de estilos epistêmicos: formas unificadas de interagir com a evidência que expressam (configurações de) parâmetros epistêmicos que os agentes podem adotar de forma flexível. Argumentei que apelar a diferenças de estilo epistêmico é a melhor explicação para casos de variação sistemática na interação com a evidência. Embora tenha introduzido a noção de estilo epistêmico para responder a uma pergunta descritiva — o que explica as formas distintas de interagir com a evidência — a noção pode ser usada para reformular o nosso pensamento normativo. Pode ajudar-nos a refletir sobre questões

importantes em epistemologia, por exemplo, sobre o desacordo, a diversidade cognitiva e as câmaras de eco. De forma mais geral, os estilos epistêmicos fornecem uma nova e melhorada estrutura teórica para pensar sobre a avaliação epistêmica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Laura Callahan, Elisabeth Camp, Danny Forman, Alex Guerrero, Veronica Gomez Sanchez, Tyler John, Quill Kukla, Kelsey Laity D’Agostino, Ting-An Li, Matt McGrath, James McIntyre, Thi Nguyen, Jill North, Dee Payton, Paul Pietroski, Susanna Schellenberg, Susanna Siegel, Ernest Sosa, Caroline Von Klemperer, Christopher Willard-Kyle, e Elise Woodard por comentários úteis em versões anteriores deste capítulo. Agradeço também aos participantes no seminário de doutoramento de estética na Universidade de Rutgers, no Workshop Words da Universidade de Pittsburgh, e no Colóquio da SWIP-Nova Iorque. Finalmente, agradeço aos editores de *Philosophical Topics* por permitirem a publicação desta versão traduzida.

REFERÊNCIAS

- Alfano, Mark. (2013). *Character as Moral Fiction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baxandall, Michael. (1985). *Patterns of Intention: On the Historical Explanation of Pictures*. New Haven: Yale University Press.
- Belenky, Mary Field; et al. (1986). *Women’s Ways of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind*, volume 15. New York: Basic Books.
- Benkler, Yochai; Faris, Robert; Roberts, Hal. (2018). *Network Propaganda: Manipulation, Disinformation, and Radicalization in American Politics*. Oxford: Oxford University Press.
- Bird, Alexander. (1998). “Dispositions and Antidotes.” *Philosophical Quarterly*, 48 (191): 227–34.
- Bolinger, Renee Jorgensen. (2020). “Varieties of Moral Encroachment.” *Philosophical Perspectives*, 34 (1): 5–26.

- Borgoni, Cristina; Kindermann, Dirk; Onofri, Andrea. (2021). *The Fragmented Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Buchak, Lara. (2013). *Risk and Rationality*. Oxford: Oxford University Press.
- Callahan, Laura Frances. (2021). "Epistemic Existentialism." *Episteme*, 18 (4): 1–16.
- Camp, Elisabeth. (2006). "Metaphor and That Certain 'Je ne sais quoi'." *Philosophical Studies*, 129 (1): 1–25.
- Camp, Elisabeth. (2013). "Slurring Perspectives." *Analytic Philosophy*, 54 (3): 330–49.
- Camp, Elisabeth. (2019). Perspectives and Frames in Pursuit of Ultimate Understanding. In: Stephen R. Grimm (ed.), *Varieties of Understanding: New Perspectives from Philosophy, Psychology, and Theology*, pp. 17–45. Oxford: Oxford University Press.
- Camp, Elisabeth. (2020). Imaginative Frames for Scientific Inquiry: Metaphors, Telling Facts, and Just-so Stories. In: Arnon Levy; Peter Godfrey-Smith (eds.), *The Scientific Imagination*, pp. 304–36. Oxford: Oxford University Press.
- Clark, Andy. (2013). "Whatever Next? Predictive Brains, Situated Agents, and the Future of Cognitive Science." *Behavioral and Brain Sciences*, 36 (3): 181–204.
- Collins, Patricia Hill. (2002). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. New York: Routledge.
- Danto, Arthur Coleman. (1981). *The Transfiguration of the Commonplace: A Philosophy of Art*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Davidson, Donald. (1973). "Radical Interpretation." *Dialectica*, 27 (3–4): 313–28.
- Davidson, Donald. (1985). "Incoherence and Irrationality." *Dialectica*, 39 (4): 345–54.
- Dennett, Daniel. (1981). True Believers: The Intentional Strategy and Why It Works. In: Anthony Francis Heath (ed.), *Scientific Explanation: Papers Based on Herbert Spencer Lectures Given in the University of Oxford*, pp. 150–67. Oxford: Clarendon Press.
- Dogramaci, Sinan; Horowitz, Sophie. (2016). "An Argument for Uniqueness about Evidential Support." *Philosophical Issues*, 26 (1): 130–47.
- Doris, John. (2002). *Lack of Character: Personality and Moral Behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Douven, Igor. (2009). "Uniqueness Revisited." *American Philosophical Quarterly*, 46 (4): 347–61.
- Dryzek, John S. (2002). *Deliberative Democracy and Beyond: Liberals, Critics, Contestations*. Oxford: Oxford University Press.
- Eckert, Penelope. (1989). *Jocks and Burnouts: Social Categories and Identity in the High School*. New York: Teachers College Press.
- Egan, Andy. (2008). "Seeing and Believing: Perception, Belief Formation and the Divided Mind." *Philosophical Studies*, 140 (1): 47–63.
- Estlund, David. (2009). *Democratic Authority: A Philosophical Framework*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Fairweather, Abrol; Alfano, Mark. (2017). *Epistemic Situationism*. Oxford: Oxford University Press.
- Frances, Bryan; Matheson, Jonathan. (2019). Disagreement. In: Edward N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Metaphysics Research Lab, Stanford University, Winter Edition.
- Fraser, Rachel. (2021). "Narrative Testimony." *Philosophical Studies*, 178 (12): 4025–52.
- Fraser, Rachel. (2020). "Epistemic FOMO." *Cambridge Humanities Review*.
- Friston, Karl. (2012). "The History of the Future of the Bayesian Brain." *NeuroImage*, 62 (2): 1230–33.
- Galef, Julia. (2021). *The Scout Mindset: Why Some People See Things Clearly and Others Don't*. Penguin.
- Gilligan, Carol. (1993). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goffman, Erving. (1978). *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Harmondsworth.
- Goldman, Alvin. (2006). *Simulating Minds: The Philosophy, Psychology, and Neuroscience of Mindreading*. Oxford: Oxford University Press.
- Green, Mitchell. (2016). Expressing, Showing, and Representing. In: Catharine Abell, Joel Smith (eds.), *The Expression of Emotion: Philosophical, Psychological, and Legal Perspectives*, pp. 25–45. Cambridge: Cambridge University Press.

- Grimm, Stephen R. (2016). "How Understanding People Differs from Understanding the Natural World." *Philosophical Issues*, 26 (1): 209–25.
- Hannon, Michael. (2020). "Empathetic Understanding and Deliberative Democracy." *Philosophy and Phenomenological Research*, 101 (3): 591–611.
- Harman, Gilbert. (1999). "Moral Philosophy Meets Social Psychology: Virtue Ethics and the Fundamental Attribution Error." *Proceedings of the Aristotelian Society* 99 (1): 315–31.
- Hofstadter, Richard. (2012). *The Paranoid Style in American Politics*. Vintage.
- James, William. (1979). *The Will to Believe and Other Essays in Popular Philosophy*, volume 6. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Johnston, Mark. (1992). "How to Speak of the Colors." *Philosophical Studies*, 68 (3): 221–63.
- Kelly, Thomas. (2013). Evidence Can Be Permissive. In: Matthias Steup, John Turri (eds.), *Contemporary Debates in Epistemology*, pp. 298–311. Blackwell.
- Kitcher, Philip. (1989). Explanatory Unification and the Causal Structure of the World. In: Philip Kitcher, Wesley Salmon (eds.), *Scientific Explanation*, pp. 410–505. University of Minnesota Press.
- Kunda, Ziva. (1990). "The Case for Motivated Reasoning." *Psychological Bulletin*, 108 (3): 480–98.
- Landemore, Helene. (2017). *Democratic Reason: Politics, Collective Intelligence, and the Rule of the Many*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Lasonen-Aarnio, Maria. (no prelo). "Perspectives and Good Dispositions." *Philosophy and Phenomenological Research*.
- Lewis, David. (1974). "Radical Interpretation." *Synthese*, 23: 331–344.
- Lewis, David. (1982). "Logic for Equivocators." *Nous*, 16 (3): 431–441.
- Maibom, Heidi Lene. (2007). "The Presence of Others." *Philosophical Studies*, 132 (2): 161–190.
- McGeer, Victoria. (2007). The Regulative Dimension of Folk Psychology. In: Daniel Hutto, Matthew Ratcliffe (eds.), *Folk Psychology Re-assessed*, pp. 137–156. Springer.

- Metz, Cade. (2021). "Silicon Valley's Safe Space." *New York Times*. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2021/02/13/technology/slate-star-codex-rationalists.html>>.
- Morrell, Michael E. (2010). *Empathy and Democracy: Feeling, Thinking, and Deliberation*. Penn State University Press.
- Morton, Jennifer M. (2014). "Cultural Code-Switching: Straddling the Achievement Gap." *Journal of Political Philosophy*, 22 (3): 259–281.
- Murdoch, Iris. (1956). "Symposium: Vision and Choice in Morality." *Aristotelian Society Suppl. Vol.*, 30 (1): 32–58.
- Nguyen, C. Thi. (2020a). "Echo Chambers and Epistemic Bubbles." *Episteme*, 17 (2): 141–161.
- Nguyen, C. Thi. (2020b). *Games: Agency as Art*. Oxford: Oxford University Press.
- Oaksford, Mike; Chater Nick; et al. (2007). *Bayesian Rationality: The Probabilistic Approach to Human Reasoning*. Oxford: Oxford University Press.
- Paul, Sarah; Morton, Jennifer. (2018). "Grit." *Ethics*, 129 (2): 175–203. DOI: 10.1086/700029.
- Riggle, Nick. (2015). "Personal Style and Artistic Style." *Philosophical Quarterly*, 65 (261): 711–731.
- Robinson, Jenefer M. (1985). "Style and Personality in the Literary Work." *Philosophical Review*, 94 (2): 227–247.
- Rooney, Phyllis. (1991). "Gendered Reason: Sex Metaphor and Conceptions of Reason." *Hypatia*, 6 (2): 77–103.
- Rovane, Carol. (2019). *The Bounds of Agency: An Essay in Revisionary Metaphysics*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ryle, Gilbert. (1949). *The Concept of Mind*. Hutchinson & Co.
- Schaller, Mark; Cialdini, Robert B. (1990). Happiness, Sadness, and Helping: A Motivational Integration. In: E. Tory Higgins, Richard Sorrentino (eds.), *Handbook of Motivation and Cognition: Foundations of Social Behavior*, pp. 265–296. Guilford Press.
- Schultheis, Ginger. (2018). "Living on the Edge: Against Epistemic Permissivism." *Mind*, 127 (507): 863–879.

- Sontag, Susan. (1966). On Style. In: *Against Interpretation and Other Essays*, pp. 24–48. Farrar, Strauss, and Giroux.
- Stalnaker, Robert. (1984). *Inquiry*. Cambridge University Press.
- Tannen, Deborah; et al. (2005). *Conversational Style: Analyzing Talk among Friends*. Oxford: Oxford University Press.
- Tenenbaum, Joshua B.; Kemp, Charles; Griffiths, Thomas L.; Goodman, Noah D. (2011). “How to Grow a Mind: Statistics, Structure, and Abstraction.” *Science*, 331 (6022): 1279–1285.
- Tversky, Amos; Kahneman, Daniel. (1981). “The Framing of Decisions and the Psychology of Choice.” *Science*, 211 (4481): 453–458.
- White, Roger. (2013). Evidence Cannot Be Permissive. In: Matthias Steup, John Turri (eds.), *Contemporary Debates in Epistemology*, pp. 312–323. Blackwell.
- Willard-Kyle, Christopher. (2017). “Do Great Minds Really Think Alike?” *Synthese*, 194 (3): 989–1026.
- Wollheim, Richard. (1987). Pictorial Style: Two Views. In: Berel Lang (ed.), *The Concept of Style*, pp. 183–202. Cornell University Press.
- Zagzebski, Linda. (1996). *Virtues of the Mind: An Inquiry into the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.

3

PREGUIÇA EPISTÊMICA

Bruno Ribeiro Nascimento

“Minha surpresa chegou ao clímax”, explica Watson sobre seu colega Sherlock Holmes, “quando descobri por acaso que ele ignorava a teoria copernicana e a composição do Sistema Solar” (Doyle, 2013, p. 17). Watson está descrevendo seu convívio inicial com Holmes. O que chama sua atenção era o quanto Holmes era um homem muitíssimo excêntrico. Em termos epistêmicos, suas habilidades dedutivas eram espantosas e extraordinárias; ao mesmo tempo, Watson pondera que a ignorância de Holmes sobre o mundo era tão inacreditável quanto seu conhecimento. “Que um ser humano civilizado neste século XIX não estivesse ciente de que a Terra gira em redor do Sol pareceu-me um fato que, de tão extraordinário, era quase inacreditável”.

O personagem mais famoso de Arthur Conan Doyle tinha um conhecimento minucioso e profundo sobre tópicos como química e literatura sensacionalista, ao mesmo tempo, parecia não saber praticamente nada sobre filosofia, astronomia e literatura. Justificava que o cérebro humano era como um pequeno sôtão vazio, um espaço limitado que não pode se expandir de forma elástica e que, por isso, o trabalhador competente deve ser muito cuidadoso com relação ao que leva para seu cérebro-sôtão. “Mas o Sistema Solar!”, protesta Watson. “Que significa ele para mim?”, interrompe impacientemente Holmes. “Você diz que giramos em torno do Sol. Se girássemos em torno da Lua isso não faria a mínima diferença para mim ou para o meu trabalho” (Doyle, 2013, p. 18).

Holmes manifesta um tipo de pragmatismo epistêmico hiperbólico, uma indiferença exagerada sobre a estrutura do universo. Seu interesse é dirigido apenas para o tipo de conhecimento prático, o conhecimento que de algum modo impactará em seu trabalho de investigação. Ele não se importa com questões que escapam ao círculo dos seus interesses privados e profissionais, nem se interessa pelas

chamadas ‘grandes questões da vida’, isto é, questões sobre quem nós somos, qual o significado da existência, como o universo funciona ou se há tal pessoa como Deus. Ele sabe que a obtenção de bens epistêmicos sobre esses tópicos é o tipo de coisa que demanda esforço e trabalho. Holmes se aproxima daquilo que Bertrand Russell (2008, pp. 217–219) chamou de “homem instintivo”, o tipo de pessoa que se interessa apenas por questões que lhe dizem respeito.

Argumentarei que posições como a de Holmes envolvem um tipo de vício intelectual chamado “preguiça epistêmica”. Este vício diz respeito não a mera ‘moleza’, mas a um estado de apatia ou torpor censurável em se esforçar para conseguir bens epistêmicos valiosos para a investigação, principalmente sobre as questões mais importantes da vida. Neste sentido, a preguiça epistêmica produz um tipo de resistência às demandas e responsabilidades que temos enquanto agentes intelectuais. Este ensaio visa identificar e elucidar tal vício. Argumentarei que o tipo de indiferença ou desinteresse sobre bens epistêmicos valiosos e sobre questões importantes têm um *status* especial como “vício epistêmico capital”, distinguido pela sua capacidade originar outros vícios.

Mas, primeiro, vamos definir precisamente o que são vícios intelectuais e aqui vamos entrar no tópico da epistemologia dos vícios. Veremos por que a preguiça epistêmica pode ser enquadrada como um tipo de vício epistêmico capital, capaz de proliferar outros “vícios descendentes”. Em seguida, vamos analisar a estrutura da preguiça epistêmica, avaliando como ela oferece resistência à formação de um caráter intelectualmente virtuoso. Também abordaremos brevemente como esse vício epistêmico pode se manifestar em discussões sobre as grandes questões da vida, representando uma forma de “ignorância privilegiada” no que diz respeito à pobreza e à opressão (Medina, 2013), bem como na indiferença em relação à existência de Deus (Swinburne, 2005). Por fim, vamos descrever como ela origina outros produtos intelectuais danosos, como o descaso epistêmico (Cassam, 2018) e o falar bobagem (*bullshit*) (Frankfurt, 2005).

1. VÍCIOS INTELECTUAIS: O QUE SÃO?

Afirmo que a preguiça epistêmica é um tipo de vício intelectual. Mas que tipo de coisa são os vícios intelectuais? É possível identificar correlações significativas entre as áreas das virtudes e dos vícios intelectuais. Ambos os domínios da epistemologia se concentram na perspectiva sobre a relação entre o caráter intelectual do agente e a origem, aquisição e manutenção de bens epistêmicos. Por “bens epistêmicos” entende-se méritos ou credenciais epistêmicas que tornam uma crença intelectualmente valiosa, desejável e/ou crível — o que Alston (1993) denomina de *desideratum* epistêmico. Esses méritos podem abranger o conhecimento, a crença justificada, a evidência, o entendimento, a racionalidade, o bom funcionamento cognitivo, o aval, a confiabilidade, a coerência, entre outras qualidades. A noção de “caráter” está relacionada a componentes que caracterizam alguém enquanto pessoa, isto é, as disposições estáveis que os agentes adotam como formas de comportamento, podendo ser positivas ou negativas — por exemplo, quando o agente decide ser injusto ou caridoso ao se envolver na prática epistêmica de criticar outros trabalhos de que discorda.

Para Greco, Turri e Alfano (2019), há dois compromissos fundamentais dentro destas coleções de abordagens: o primeiro compromisso é que a epistemologia é vista como uma disciplina normativa; isso significa que os epistemólogos deveriam direcionar seus esforços na compreensão das normas, valores e avaliações epistêmicas. Um segundo compromisso é o de considerar os agentes e as comunidades como a fonte primária de valor epistêmico e o foco primário da avaliação epistêmica, isto é, o mérito epistêmico não é uma propriedade da crença, mas do agente ou do grupo.

Neste contexto, as virtudes intelectuais são traços duradouros e confiáveis de caráter que promovem florescimento intelectual humano ou que formam um agente cognitivo excelente. Baehr (2011, p. 2) afirma que são traços que temos boas razões para pensar que são úteis para alcançar bens epistêmicos como a verdade, o conhecimento, a

sabedoria, a racionalidade e o entendimento; são modos que, de acordo com Wood (1998, p. 44), nos dispõem a pensar, sentir e agir de forma a contribuir com o nosso aprimoramento intelectual e de outros. Grandes realizações intelectuais como as descobertas científicas ou os debates filosóficos frequentemente são manifestações de virtudes intelectuais por parte dos seus agentes, como curiosidade, atenção plena, humildade intelectual, autonomia epistêmica, sabedoria prática, entre outros.

Os vícios intelectuais, por outro lado, são defeitos de caráter intelectual que, nos termos de Medina (2013, p. 30) formam “um conjunto de atitudes e disposições corrompidas que atrapalham o conhecimento”. Cassam (2019, p. 3) afirma que os vícios intelectuais são compostos de atitudes, traços de caráter e modos de pensar que de forma sistemática, ainda que não invariavelmente, obstruem a investigação — sendo “investigação”, aqui, entendida em seu sentido amplo, como ler textos, analisar dados e avaliar fontes. Exemplos de vícios intelectuais são a preguiça intelectual, o orgulho epistêmico, a credulidade, o dogmatismo, a mente fechada, o pensamento positivo, entre outros.

Baehr (2011, p. 18) e Kidd (2017, pp. 52–53) apontam que uma vez que a investigação faz certas demandas genéricas sobre nós enquanto agentes cognitivos, a epistemologia das virtudes e dos vícios visa explorar as relações entre caráter e investigação, isto é, analisar como uma gama de diferentes vícios ou virtudes epistêmicas (e.g., a arrogância intelectual ou o humildade epistêmica) afetam a capacidade de uma pessoa ou grupo de adquirir, avaliar e aplicar conhecimento por meio de práticas epistêmicas como teorizar, debater e investigar. Algo importante para nosso contexto é que, como afirma Hookway (2003, p. 191), “a virtude pode ter um papel fundamental em explicar, não o que o conhecimento é, mas em vez disso, como ele é possível”; no caso da epistemologia dos vícios, há uma ideia dialeticamente similar na análise de como o conhecimento pode ser *obstruído*. Neste sentido, uma epistemologia das virtudes e dos vícios intelectuais pode nos ajudar a descrever e explicar como nossas práticas epistêmicas podem nos fazer

capazes ou nos impedir de alcançar alguns fins epistêmicos importantes como a verdade e o conhecimento.

Por fim, falando sobre vícios intelectuais, Battaly (2014) distingue dois tipos principais de vício epistêmico que buscam explicar o que é censurável sobre eles: (i) os confiabilistas sobre os vícios intelectuais afirmam que eles têm valor instrumental, isto é, são traços de caráter que produzem de forma consistente efeitos epistêmicos ruins. Por exemplo, o vício do dogmatismo pode levar uma pessoa a ignorar evidências contrárias de forma preponderante, ainda que essa não seja a intenção do agente; (ii) os responsabilistas sobre os vícios intelectuais argumentam que as motivações importam. Os vícios, neste caso, refletem características de nossa psicologia interna que são censuráveis. Por exemplo, uma pessoa intelectualmente orgulhosa que não atribui à verdade um valor fundamental para suas crenças, ficará sistematicamente com suas próprias concepções quando deveria ser levado a mudar de ideia pela evidência.

Alguns vícios intelectuais podem ser enquadrados dentro do conceito confiabilista ou responsabilista de vício. É claro que muitas são as maneiras de danificar a aquisição e manutenção dos bens intelectuais, de modo que uma distinção muito rígida entre estes dois tipos de vícios pode ser contraprodutivo;¹ talvez seja correto afirmar que não estamos falando de dois tipos diferentes de vícios intelectuais, mas de duas formas distintas de obstruir a investigação (no caso dos vícios epistêmicos) ou alcançar bens intelectuais valiosos (no caso das virtudes intelectuais). Ainda assim, essa distinção é importante porque importa saber se o vício epistêmico que está a ser analisado se deve aos maus efeitos que geram na conduta dos agentes intelectuais ou se deve às motivações censuráveis dos agentes epistêmicos. Como ficará mais

¹ Essa afirmação é dialeticamente similar àquela feita por Battaly (2015, pp. 7–22) sobre a distinção entre virtudes de faculdade e virtudes de traço: muitas são as maneiras de chegar ao florescimento intelectual — que é o objetivo da epistemologia das virtudes — de modo que fazer uma distinção muito rígida entre estes dois tipos de virtudes pode ser contraproducente.

claro no próximo tópico, por ser um “vício epistêmico capital”, há na preguiza epistêmica uma combinação de ambos.

2. VÍCIOS EPISTÊMICOS CAPITAIS

O epistemólogo dedicado a explorar a noção de vícios intelectuais está preocupado em identificar e conceituar uma constelação de diferentes vícios epistêmicos. Ele busca compreender como os vários vícios intelectuais se relacionam entre si e como contribuem para comprometer a origem, aquisição e manutenção de bens epistêmicos valiosos, tanto no nível individual quanto no nível da comunidade ou grupo (e.g., Cassam, 2019).

Neste contexto, Kidd (2017, p. 11) faz uma observação importante: os epistemólogos que se dedicam ao estudo dos vícios epistêmicos devem não apenas identificar e descrever os variados vícios mentais, mas também explorar a organização taxonômica de tais vícios, agrupando-os de acordo com suas características ou propriedades de modo razoável. Mais precisamente, depois de identificar um certo vício intelectual, Kidd sugere um trabalho de organização esclarecedora e instrutiva similar àquele proposto por Baehr (2011, p. 21) em relação às virtudes epistêmicas, onde elas foram agrupadas de acordo com as exigências específicas de investigação a que respondem.

Uma empreitada modelar de como isso pode ser realizado — e celebrado pelo próprio Kidd — vem de Cassam (2015, p. 20) que classificou como “vícios furtivos” aqueles que “por sua própria natureza, escapam à detecção daqueles que os possuem”. Mais precisamente, Cassam qualifica de forma taxonômica um conjunto de vícios que revelam-se menos evidentes ao agente. Ainda que não sejam impossíveis de identificar, sua detecção demanda maior dificuldade, visto que incorporam características que tendem a permanecer ocultas aos próprios agentes. Neste sentido, o agente que possui tal vício pode, inadvertidamente, desconhecer sua existência, pois tais vícios são auto-ocultáveis. Por exemplo, Cassam (2015, pp. 21–34) afirma que o

descuido intelectual é um vício deste tipo. Ele diz respeito à disposição de negligenciar a realização de tarefas epistêmicas, uma vez que o agente não se preocupa de maneira suficiente com os bens epistêmicos em questão. O agente detentor de tal vício muito dificilmente percebe que o possui, justamente por ser epistemicamente descuidado.

Uma outra classificação foi sugerida por Kidd (2017, pp. 13–15) e retirada da história da reflexão filosófica e teológica cristã sobre os vícios. Ele classifica de “vício capital” aqueles que são “autoproliferativos”:

[E]les são [vícios] corruptores, pois aumentam a vulnerabilidade da pessoa a outros vícios, criando condições psicológicas internas para o seu desenvolvimento. Um vício capital, uma vez estabelecido, fornece condições nas quais um subconjunto de vícios derivados pode começar a se desenvolver (Kidd, 2017, p. 13).

A noção de “vício epistêmico capital” foi derivada da clássica noção de “vícios capitais” ou “pecados capitais”, presentes na tradição cristã. Para Rebecca DeYoung (2023, pp. 64–65), os vícios capitais não são meramente hábitos ruins, nem os piores ou os mais frequentes dos vícios. “O latim *caput*, *capitis* significa ‘cabeça’ No caso dos vícios capitais ... ‘cabeça’ indica não a parte superior da anatomia humana, mas sim uma fonte, ou ‘manancial’, por assim dizer”. A ideia é que os vícios capitais são “vícios-fonte”, que originam e fomentam muitos outros vícios. Assim, os vícios capitais têm um *status* especial como ‘vícios de origem’, caracterizados por sua capacidade de ‘proliferar outros vícios’, que DeYoung (2023, p. 66) chama de ‘vícios descendentes’.² Nos termos de São Tomás de Aquino (*Sobre o Mal*, q. 8, a. 1, p. 55), “esses vícios se dizem capitais, porque deles, como na maioria das vezes, são originados outros vícios”. DeYoung (2023, p. 65) explica que uma metáfora comum na Idade Média para ilustrar os vícios capitais era a da árvore: o vício capital do orgulho era como raízes e troncos que se estendem para cima

² A obra de Rebecca DeYoung (2023) é uma excelente introdução, tanto teórica quanto histórica, ao conceito de vício capital dentro da tradição cristã.

em sete ramos principais e que ramificam outros vícios, que por sua vez, produz frutos tóxicos descendentes.

Dentro da tradição cristã, DeYoung (2023, p. 58) aponta que na lista dos vícios capitais eram considerados traços de caráter moral e espiritual, estruturados não como mera construção teórica, mas que visavam ser algo prático e pastoral. Mais precisamente, a preocupação com os vícios capitais foi motivada por preocupações como o autoexame e a formação ética e espiritual dos cristãos. Kidd (2017, p. 12) sugere que essa tradição pode “desempenhar um papel na epistemologia do vício”, pois sua utilização no campo da epistemologia permite não apenas o recebimento de um vocabulário rico e fértil — derivados de séculos de reflexão moral sobre o assunto — para falar sobre a virtude e seus vícios opostos, como também nos leva a perceber os vícios capitais como aquilo que Kidd (2015, p. 70) denomina de vícios corruptores, isto é, vícios que criam condições propícias ao desenvolvimento e exercício de vícios epistêmicos. Assim, “os vícios epistêmicos capitais podem nos auxiliar a refletir sobre um conjunto evidente de questões, como a ontologia e a estrutura dos vícios da mente” (Kidd, 2017, p. 15; grifos do autor).

Dentro deste contexto, há duas teses que se contrapõem na epistemologia das virtudes e que nos auxiliam a esclarecer melhor o status de um vício como “vício epistêmico capital”. De acordo com de Borba (2020, p. 90), há a chamada *tese de cardinalidade*, a qual afirma que há, pelo menos, uma virtude epistêmica básica da qual todas as outras virtudes são derivadas. O amor ao conhecimento, a sabedoria prática e a responsabilidade epistêmica seriam exemplos de virtudes intelectuais mais básicas que irradiariam outras virtudes. Por outro lado, de Borba (2020, p. 91) classifica como *tese de interdependência global* a noção de que todas as virtudes intelectuais dependem umas das outras e estabelecem entre si relações de reforço mútuo; neste caso, não existiria uma virtude que é mais básica que outra.

A partir da classificação de de Borba (2020), pode-se afirmar que a noção de “vício epistêmico capital” estaria mais alinhada à tese de cardinalidade. Neste caso, pode-se afirmar que há pelo menos alguns

vícios epistêmicos básicos dos quais todos os outros vícios epistêmicos são derivados. A preguiça, neste caso, seria um vício intelectual básico — um vício epistêmico que não é fundamentado por outros vícios intelectuais, mas é o fundamento dos demais vícios enquanto vícios intelectuais.³

Há vários benefícios em identificar o *status* de determinados vícios como capitais. De acordo com Kidd (2015, p. 70), a identificação de tais vícios corruptores é importante para fins educativos. Isso porque os vícios capitais nos fornecem uma estrutura para explicar, explicitar e avaliar práticas socioculturais, nos auxiliando a identificar e corrigir vícios centrais que são eficazes para o desenvolvimento e a propagação de outros vícios epistêmicos. Por exemplo, é importante identificar os sistemas educacionais que conduzem ao cultivo e exercício de vícios corruptores, bem como aqueles que conduzem a fomentação de virtudes intelectuais. Tais sistemas produzem atitudes e concepções educacionais que marginalizam ou militam contra o cultivo de uma série de virtudes intelectuais — Kidd (2015) analisa especificamente a humildade intelectual — comprometendo e deturpando o que Nussbaum (2015, p. 131) chama de “missão do conhecimento acadêmico humanista”.

DeYoung, por sua vez, aponta que o estudo da tradição dos vícios enseja “um quadro de educação moral em que o objetivo é cavar até o fundo do problema e *erradicá-lo*, eliminando assim todo o conjunto de vícios relacionados que ele nutre” (DeYoung, 2023, p. 66; grifos da autora). Em termos epistêmicos, poderíamos seguir dialeticamente DeYoung e afirmar que como os vícios não são meros traços de caráter individuais ou isolados, mas possuem uma natureza intelectual orgânica e dinâmica, o estudo dos vícios epistêmicos capitais permite identificar aqueles que são centrais, indicadores de problemas intelectuais mais profundamente arraigados em nosso caráter, de modo que sua extirpação cortará a raiz principal na qual os “vícios descendentes” irão, esperançosamente, murchar e morrer.

³ Agradeço a Alexandre de Borba por ter me chamado a atenção para esta classificação.

Se na tradição cristã, o vício era um problema porque danificava nossas capacidades de autoconhecimento moral e progresso espiritual, há uma contraparte dialética desta tradição na epistemologia dos vícios, em que tais traços de caráter produzem o que Cassam (2018) classifica de *obstrucionismo*, isto é, os vícios que são *obstruções* à obtenção, manutenção ou difusão de bens epistêmicos, de modo que eles são danosos para nós como agentes de conhecimento.

Por fim, o estudo dos vícios permite aprofundar-nos no autoconhecimento e na detecção de padrões profundamente arraigados de nosso comportamento, com camadas e redes de vícios intelectuais que antes desconhecíamos. Neste caso, o estudo dos vícios capitais contribui para a melhoria do agente epistêmico, pois cultivar um caráter epistêmico virtuoso pode parecer algo vazio e abstrato se não soubermos *quais* virtudes cultivar e *quais* vícios tratar, principalmente a partir daqueles que são mais fundamentais e têm maior influência sobre outros. Assim, o estudo dos vícios intelectuais capitais nos permite articular melhor as partes de nossa natureza, com suas fraquezas e insuficiências epistêmicas, a fim de nos permitir “ser capazes de identificar nossas deficiências e direcionar nossos esforços para objetivos específicos” (DeYoung, 2023, p. 30). Dentro do nosso contexto, se um vício epistêmico é algo que deve ser remediado ou, de algum modo, combatido, a identificação de vícios capitais permite a canalização de esforços para dissipar a fonte fundamental e capital do dano epistêmico.

3. PREGUIÇA: SOBRE O QUE ELA NÃO É

Classificaremos a preguiça epistêmica como um “vício capital”, um “vício-fonte” que dá origem a vários outros vícios. Mas o que vem a ser o vício da preguiça? Seria ela mero ócio ou um estado de moleza? Essa questão é importante, pois muitos colocam o estudo dos vícios capitais como algo ultrapassado, medieval. Nesta concepção, eles não são (ou não são mais) sérios problemas morais. Na verdade, tais vícios podem

mesmo ser elevados da categoria de “vícios” à de “virtudes”. Por exemplo, Dyson (2008) celebra o “orgulho negro” em sua obra sobre o pecado capital do orgulho,⁴ e Blackburn (2005) suspeita fortemente da noção de um desejo sexual desordenado.⁵

Parte deste estado de coisas se deve, de acordo com DeYoung (2023, p. 22), ao fato de que quando os vícios são tratados pela cultura popular contemporânea, não é reconhecido séculos de reflexão moral e filosófica cristã sobre o assunto. Por isso, o real conteúdo de tais vícios capitais são substituídos “pelas paródias contemporâneas tolas e superficiais”. Ou seja, o rico debate sobre o conteúdo dos vícios foi perdido, substancialmente transformado ou, nos termos de Pieper (2018, p. 355), completamente subvertido. Deste modo, o debate sobre os vícios, principalmente sobre os vícios capitais, acaba ganhando uma análise superficial e um tom jocoso na cultura popular.

Dentro deste contexto, apesar de ser possível notar em nosso imaginário social que determinados vícios capitais padrões são realmente nocivos — a avareza, a ira e a inveja, por exemplo — outros parecem perder completo sentido dentro de tal lista. É neste cenário que dificilmente alguém enxerga a preguiça como um mal tão sério.

A preguiça é vista como um mero estado de indolência, uma mera indisposição física, inércia ou uma vontade de descansar um pouco mais e de não fazer nada. Numa reportagem de capa da revista *Superinteressante* sobre os sete pecados capitais, a matéria sobre preguiça inicia da seguinte forma:

Subir de escada ou de elevador? Caminhar mais até a faixa de segurança ou atravessar a rua em qualquer lugar? Ir à academia hoje ou deixar para amanhã? São inúmeras as situações em que a preguiça não perde a chance

⁴ “O orgulho negro é tão saudável e produtivo quanto as pessoas negras que carregam seus traços virtuosos para a frente num mundo, com frequência, hostil e sem sentido” (Dyson, 2008, p. 91).

⁵ “Assim, tudo está bem ... Compreendendo ... pelo que ela é, podemos recuperar a luxúria para a humanidade e aprender que a luxúria floresce melhor quando não é desvirtuada por uma filosofia ruim e por uma ideologia maléfica, por falsidades, controles, distorções, corrupções, perversões e suspeitas que impedem sua liberdade de fluir (Blackburn, 2005, p. 169).

de se manifestar. E são diversas também as causas e consequências de uma vida em marcha lenta, de depressão a fadiga (Donini, 2012, p. 35).

Existe a noção, amplamente presente na literatura, de que tal preguiça é uma parte intrínseca da essência brasileira. Monteiro Lobato criou o personagem Jeca Tatu, caracterizando-o como um “sacerdote da Grande Lei do Menor Esforço”, pois sua inércia era tal que vivia apenas do que a natureza lhe proporcionava, sem buscar modificar sua situação precária. Macunaíma, personagem-herói de Mário de Andrade, era não apenas alguém indisposto, mas um militante da própria noção de indolência. Logo no início de sua apresentação ao leitor, é dito que “já na meninice fez coisas de sarapantar. De primeiro passou mais de seis anos não falando. Si o incitavam a falar exclamava: ‘Ai! que preguiça!...’ e não dizia mais nada” (Andrade, 2016, p. 39).⁶ Mário de Andrade (1918) é o autor de um artigo clássico na imprensa paulista, “A divina preguiça”, no qual associa a energia criativa artística da civilização grega ao ócio. Em 2001, a Unidos do Viradouro lançou um samba-enredo sobre os sete pecados capitais. Nos versos referentes à preguiça, eles cantavam:

*Quero sombra e água fresca
Eu quero na minha rede balançar*

Em *Da preguiça como método de trabalho*, Mário Quintana (1987, p. 26) afirma que “a preguiça é a mãe do progresso. Se o homem não tivesse preguiça de caminhar, não teria inventado a roda”. Em uma deliciosa crônica intitulada “O que move a humanidade”, Luís Fernando Veríssimo afirma que a preguiça é a verdadeira força motriz do desenvolvimento e da superioridade do *Homo sapiens*:

Com a possível exceção da própria preguiça, nenhum outro animal é tão preguiçoso quanto o Homem. O desenvolvimento do dedão opositor nasceu da preguiça de combinar dentes e garras para comer e ainda ter que limpar os farelos do peito depois. A linguagem é fruto da preguiça de roncar, grunhir, pular e bater no peito para se comunicar com os outros e, mesmo,

⁶ Para uma análise de como Monteiro Lobato e Mário de Andrade colocam a preguiça no coração dos seus personagens, como um importante elemento de nossa brasilidade, consulte Azevedo (2012).

ninguém aguentava mais mímica. A técnica é fruto da preguiça. O que são o estilingue, a flecha e a lança senão maneiras de não precisar ir lá e esgoelar a caça ou um semelhante com as mãos, arriscando--se a levar a pior e perder a viagem? O que estaria pensando o inventor da roda senão no eventual desenvolvimento da charrete que, atrelada a um animal menos preguiçoso do que ele, o levaria a toda parte sem que ele precisasse correr ou caminhar? (Veríssimo, 2008, p. 54).

De forma análoga, Wendy Wasserstein (2005) concebe uma paródia dos livros de autoajuda a partir da noção de preguiça como inércia ou indisposição, no contexto de uma coleção sobre os sete pecados capitais da Oxford University Press. “Meu argumento para o Papa Gregório teria sido que é necessário gastar energia para pecar”, afirma Wasserstein (2005, p. 54) em sua consideração irônica sobre a inclusão do pecado da preguiça na lista dos sete pecados capitais pelo papa Gregório Magno. “Você precisa se levantar bem cedo de manhã para ter avareza, luxúria ou até mesmo orgulho. Se nós simplesmente ficássemos no conforto e na segurança de nossas camas, talvez fôssemos os mais santos dos homens. E mulheres, naturalmente”.

A partir desta descrição contemporânea da preguiça, Pieper afirma que, de fato, alguns até a enxergam como um vício. Nesta interpretação moderna, ela seria o contrário da virtude da diligência, da autodisciplina, da produtividade e do sucesso profissional; o preguiçoso não assumiria seus deveres profissionais e não se dedicaria ao trabalho árduo. Neste caso, esse vício pareceria dizer algo para nossa era moderna de valorização do trabalho, do esforço e do capital, principalmente quando vemos tal vício no contexto de nossa sociedade capitalista. Como explica Pieper:

A noção que se fez popular do pecado capital da preguiça gira em torno do dito: ‘a ociosidade é a mão de todos os vícios’. A preguiça, segundo esta opinião, é o contrário da diligência e laboriosidade; é quase sinônimo de negligência e falta de esforço. Deste modo, a *acedia* [preguiça] quase se converte num conceito da vida industriosa da burguesia. E o fato que seja contada entre os sete ‘pecados capitais’ parece que é, por assim dizer, uma confirmação e sanção religiosa da ordenação capitalista do trabalho (Pieper, 2018, p. 355).

Em todos estes casos, a preguiça é caracterizada como uma mera vontade de não fazer nada. Nesta descrição, um cético poderia corretamente argumentar que parece um tipo de exagero ou insensatez classificar a preguiça como mal sério, um fracasso moral de primeira ordem, um vício-fonte ou mesmo um vício de qualquer tipo; no máximo, ele parece um pecadilho inofensivo. Afinal, o que os antigos enxergavam de tão grave em alimentar um pouco de inatividade e indisposição em nosso dia a dia?

4. PREGUIÇA: SOBRE O QUE ELA É

O problema deste pacote de definições do vício capital da preguiça é que, como explica Pieper (2018, p. 355), isso não apenas torna o conceito original superficial e raso, “mas [é] sua verdadeira subversão”. Como este tópico deixará claro, há uma distância significativa entre nossa concepção contemporânea do termo preguiça e suas raízes espirituais originais.

A preguiça era chamada pelos antigos cristãos de *acedia* ou *acídia*, termo latino derivado do grego *akēdia*, que significava “falta de cuidado”. De acordo com Os Guinness (2006, p. 149), para os antigos, ela era “um pecado de omissão, e não de comissão, a ausência de uma atitude positiva, e não a presença de uma atitude negativa”. Neste caso, DeYoung (2023, p. 165) esclarece que a *acídia* “tinha mais a ver com ser preguiçoso em relação às demandas do amor do que com ser preguiçoso em relação ao nosso trabalho”. De forma paradoxal, a cultura contemporânea do vício em trabalho e da ultra-ocupação, argumenta Pieper, pode ser vista como sintomas clássicos do vício da preguiça — o que expressa ainda mais a desconexão entre as concepções atuais e suas origens cristãs espirituais.⁷ O próprio São Tomás de Aquino (*Sobre o Mal*, q. 11, a. 3, p. 161) considerava a preguiça um pecado não contra a diligência, mas “contrária ao preceito

⁷ “A *acedia* e a diligência burguesa não somente podem coexistir perfeitamente, como é mesmo verdade que o πάθος [*páthos*] exagerado e sem sentido de nossa época está diretamente ligado à *acedia*, que é uma característica básica precisamente do aspecto espiritual dessa era em que vivemos” (Pieper, 2018, p. 356).

moral da santificação do sábado, que, como um preceito moral, nos ordena o descanso da mente em Deus”. Mas como pode ser isso?

Os antigos cristãos relacionavam a preguiça como uma falha de esforço ou falta de amor. Mas aqui estamos a falar de um esforço diferente da diligência. Ela envolve uma espécie de resistência interna às nossas vocações e demandas, uma indiferença ou frieza aos nossos compromissos para com Deus e, por conseguinte, com o próximo. Para os cristãos, ela era um tipo de letargia espiritual ou indisposição para com o divino, com o outro, com nosso chamado e com as questões mais importantes da vida. É por isso que a *acídia* era muitas vezes descrita como aversão, tristeza, desgosto, indiferença, abatimento, inquietação e opressão. Nos termos de São Tomás de Aquino (*Sobre o Mal*, q. 11, a. 3, p. 161), a *acídia* era “a tristeza quanto ao bem espiritual divino [em nós]”. Grosso modo, como amor a Deus e ao próximo *demandam* certos compromissos e reivindicações e como isso exige bastante de nós, a *acídia* era uma resistência a tais demandas.⁸ Neste caso, a preguiça era vista como uma fuga em relação aos nossos deveres espirituais.

Para entender melhor este ponto, Harrington e Keenan (2006, p. 123) explicam que, dentro da tradição cristã, o amor é a virtude fundamental primeira. Por isso, ela é a disposição que origina e motiva todas as outras virtudes, sendo uma resposta fundamental ao amor de Deus e de Cristo por nós. Mas ao ser coparticipantes desse relacionamento de amor, não sairemos ilesos; tal relacionamento de amor com Cristo *moldará* nossas disposições, de modo que exigirá sacrifícios, reestruturará prioridades, alterará padrões de desejos e modificará pensamentos. Essa graça é chamada por São Tomás de Aquino (*ST II-II*, q. 24, a. 3, p. 314) como “um início da glória em nós”. Isso porque, na cosmovisão cristã, nosso relacionamento com o divino fará com que Deus graciosamente habite em nós por meio da instigação interna do Espírito Santo. É a isso que Tomás de Aquino chama de “bem

⁸ Por isso, o capítulo de Rebecca DeYoung (2023, cap. 05) sobre a preguiça tem como subtítulo “resistência às demandas do amor”.

espiritual divino [em nós]” e que transformará o nosso ser e nos fornecerá uma nova identidade. Nos termos de N. T. Wright (2012, p. 72), a “graça que nos encontra onde estamos, mas não se contenta em nos deixar no mesmo lugar, seguida por orientação que nos capacita a adquirir hábitos corretos que substituem os errados”.

Ainda dentro da tradição cristã, a obra de Cristo realizada na cruz possibilitou o início de uma nova criação, de um novo modo de vida. Os seres humanos podem recuperar sua verdadeira vocação humana que é ser portador da imagem de Deus no mundo. Por isso, graças aos efeitos redentivos conquistados na cruz, os seguidores de Jesus podem começar a praticar no presente as virtudes que correspondem ao modo de ser das coisas no reino de Deus (Wright, 2012, p. 111). Devido ao “início da glória em nós”, as pessoas no presente desfrutam dos dons e do modo de vida tradicionalmente associados com a completa realização do advento do Reino de Deus. E, neste caso, as virtudes são modos de antecipar para o aqui e agora a *shalom*, o modo de vida da nova criação de Deus, o tipo de pessoas que seremos um dia.

Assim, o relacionamento amoroso com Deus nos transformará, capacitando-nos para nos tornar novas pessoas. Cresceremos em piedade, em plenitude de vida, em nossa nova natureza redimida em Cristo e naquilo que os cristãos chamam de “santificação” — processo de se tornar santo. Mas esse projeto de crescer, essa aquisição de nossa nova natureza, não vem de forma automática e irrefletida; não vem com uma varinha mágica ou a partir da invocação de algum encantamento. É preciso *cultivar* intencionalmente novas disposições, dia após dia, a fim de crucificar a antiga natureza e adquirir uma nova. Nos termos de N. T. Wright (2012, p. 40), “é preciso desenvolvê-las, trabalhar nelas, pensar sobre o assunto, fazer escolhas conscientes para permitir que o Espírito Santo molde o caráter”. A vida cristã no presente consistiria no desenvolvimento de um caráter plenamente formado e frutífero.

É como uma contraparte a este relacionamento amoroso que a preguiça se firma. Como afirma Pieper (2018, p. 356), a preguiça seria uma disposição de apequenar-se e subtrair-se para não buscar as coisas

importantes da vida, para não mudar e para fugir da grandeza que Deus lhe chamou. É uma espécie de vertigem agonizante que acomete o ser humano quando ele se dá conta da altura para onde Deus o eleva; é um tipo de humildade pervertida, em que o ser humano não quer aceitar os bens sobrenaturais a que foi chamado porque isso implicaria em um tipo de exigência para quem o recebe: “o homem não quer ser o que Deus quer que seja, quer dizer, não quer ser o que realmente é” (Pieper, 2018, p. 357). Se a habitação do Espírito Santo é o “bem espiritual divino [em nós]”, para empregar o termo de São Tomás de Aquino, a preguiça é uma resistência e tristeza às demandas *destes* bens. Assim, ela é, em última análise, uma resistência ao amor e a todos os deveres que provém de um relacionamento amoroso. Como explica DeYoung:

Porque o que está envolvido neste vício é, em última instância, o amor — aceitar o amor de Deus por nós junto com o custo de amá-lo de volta —, a *acídia* ganha seu lugar entre os vícios capitais. Os seres humanos são feitos para amar. Se resistimos a isso, negamos quem somos. Em sua relutância em morrer para o antigo eu, a pessoa com *acídia* opta por retardar seu próprio crescimento espiritual. Ela prefere a lenta asfixia espiritual às dores do parto de uma nova vida (DeYoung, 2023, p. 187).

É por isso que a preguiça é um tipo de desistência ou desinteresse das coisas mais importantes da vida, do “bem espiritual divino [em nós]”; é um envenenamento da vontade contra aquilo que é de suma importância e uma falta de empenho em conseguir preciosos bens espirituais e divinos, uma falha no esforço em florescer enquanto pessoa — que no caso da tradição cristã, significa ser a imagem e semelhança de Jesus Cristo. Como um vício, a preguiça é um desestímulo a esse estado de coisas, uma resistência a tudo que é bom, verdadeiro e belo. Por isso, São Tomás de Aquino (*ST II-II*, q. 35, a. 2, p. 485) afirma que a *acídia* implica em “entristecer-se com o bem divino, com o qual a caridade se alegra”. Na tradição cristã, para chegar ao *telos* do Reino de Deus, as virtudes são necessárias a fim de não apenas nos comportarmos corretamente, mas de sermos um certo tipo de pessoa. Mas em sua resistência às demandas do amor, aquele acometido com

acídia deixa de agir como se deve agir, fazendo com que o ser humano defina e se contenha, recusando-se a se esforçar na aquisição de uma natureza virtuosa, pois as circunstâncias que acompanham o estabelecimento de tal crescimento são penosas e difíceis.

É por isso que uma pessoa com preguiça pode ser tanto extremamente diligente quanto completamente desocupada. “Seja por indisposição ou por estar muito ocupado, quando termos *acídia* evitamos mudar, crescer ou nos doar” (DeYoung, 2023, p. 183). Pois se a preguiça é uma falha ou resistência ao esforço, o empenho em questão não é físico ou profissional, mas à transformação disciplinada advinda do amor de Deus. Aqueles acometidos pela preguiça acham o desapego aos velhos vícios difícil, doloroso, pesado; eles resistem a realizar as ações que iriam manter e aprofundar o relacionamento amoroso com Deus e, por conseguinte, com o próximo. Quando percebe o tipo elevado de chamado na qual está comprometido, aquele acometido pela *acídia* foge por medo dos deveres e sacrifícios que acompanham tão grande vocação, procurando se ocupar de outras tarefas — ou de nenhuma — a fim de recusar os bens do espírito. Por isso, o oposto da preguiça não é o vício do trabalho, nem o envolvimento com atividades frenéticas. De fato, a hiper-ocupação pode ser uma desculpa para não encarar aquilo que é realmente importante, sacrificante e trabalhoso — daí que a preguiça pode ser, nos termos de São Tomás de Aquino, “contrária ao preceito moral da santificação do sábado, que, como um preceito moral, nos ordena o descanso da mente em Deus”.

Dentro da tradição cristã, essa é uma breve caracterização do vício da preguiça.⁹ Mas como tal vício se manifesta em termos epistêmicos? Como alguém pode, intelectualmente, apresentar resistência às demandas do amor?

⁹ Uma análise pormenorizada do vício da preguiça dentro da tradição cristã pode ser encontrada em DeYoung (2023, cap. 05) e Pieper (2008, pp. 351–360). A exposição da preguiça epistêmica, nesta pesquisa, não será uma exposição da tradição cristã, mas claramente será inspirada por ela. E em partes isso é controverso porque, como aponta Roberts e Wood (2007, p. 155), pode-se afirmar que as virtudes e os vícios “são indexadas a compromissos metafísicos e visões de mundo” mais amplas.

5. PREGUIÇA EPISTÊMICA

“A imortalidade da alma é uma coisa que nos importa tanto, que nos toca tão profundamente, que é preciso ter perdido todo sentimento para ficar na indiferença de saber algo a respeito”, disse certa vez Pascal (*Pensamentos*, série III, 427 (194), p. 166) sobre seriedade que é se mostrar apático em relação a *saber* se há ou não tal coisa como vida ou perdição eterna. A ideia de Pascal é que há um tipo de indiferença mórbida e sombria, certamente não natural, em se mostrar indolente sobre se há apenas esperança para esta vida ou se há ou não algum tipo de alegria ou miséria infinita nos espreitando em algum lugar — talvez em algum além: “É, pois, seguramente um grande mal-estar nessa dúvida; mas é pelo menos um dever indispensável buscar quando se está nessa dúvida” (*Pensamentos*, série III, 427 (194), p. 167).¹⁰

Pascal pensa que é um erro *moral* e *epistêmico* não se importar com uma questão tão importante. A ideia aqui não parece ser de que há algum tipo de censura epistêmica em chegar a uma resposta sobre o assunto — apesar de que há algum tipo de censura em não se *importar* em *como* se chegou à resposta para tal assunto. Também não é um tipo de *dever* ser um tipo de Holmes invertido — ter *habilidades* cognitivas espantosas e extraordinárias a fim de investigar bens epistêmicos apenas sobre *este* assunto e tópicos correlatos. É a *indiferença* e a *apatia* em relação a *saber* se há ou não vida eterna ou vida após a morte que preocupa Pascal.

Argumentarei que a preocupação de Pascal faz parte do vício da preguiça epistêmica. Por preguiça epistêmica entende-se uma falha

¹⁰ Pascal leva com muita seriedade a ideia de se mostrar apático sobre a questão de se há tal coisa como a vida eterna. Pois como poderíamos ser indiferentes ao risco de aniquilação ou miséria do nosso próprio ser ou se há tal coisa como um estado de bonanças sem fim? Nas palavras de Pascal: “Eles [os apáticos] são totalmente diferentes com relação a todas as outras coisas: temem até as mais leves, preveem-nas, sentem-nas; e esse mesmo homem que passa tantos dias e noites na raiva e no desespero pela perda de um cargo ou por qualquer ofensa imaginária à sua honra, é o mesmo que sabe que irá perder tudo pela morte, sem preocupação e sem emoção. É coisa monstruosa ver-se no mesmo coração e ao mesmo tempo essa sensibilidade pelas menores coisas e essa estranha insensibilidade pelas maiores. É um encantamento incompreensível e um entorpecimento sobrenatural que marca uma força onipotente que o causa” (*Pensamentos*, série III, 427 (194), p. 169).

censurável em adquirir ou exercer as capacidades epistêmicas necessárias a fim de conseguir bens epistêmicos valiosos (e.g., conhecimento, crença justificada etc.) para a investigação, principalmente sobre as grandes questões da vida. E de forma paralela ao vício capital da preguiça, a preguiça epistêmica também produz um tipo de resistência às demandas e responsabilidades que temos enquanto seres intelectuais e ao cultivo de um caráter intelectualmente virtuoso. A estrutura de um vício epistêmico não reflete necessariamente a estrutura dialética de uma virtude intelectual (Baehr, 2021) mas, neste caso, a preguiça epistêmica é uma contrapartida da virtude que Roberts e Wood (2007) denominam de amor ao conhecimento.

Como um “vício-fonte”, a preguiça epistêmica origina e fomenta muitos outros “vícios-descendentes”, uma vez que ela envenena nossa relação com a verdade, com as provas, com a investigação e com os tópicos de maior importância. Por isso, Kidd (2017, p. 15) afirma que certamente o vício da preguiça “está na raiz de uma série de vícios caracterizados por falhas em realizar o trabalho epistêmico”. Pois, uma vez que a preguiça se refere ao hábito dos agentes intelectuais de não se esforçarem para cultivar um caráter intelectualmente virtuoso ou de não buscarem bens epistêmicos de maneira ativa e crítica, principalmente sobre questões importantes, ela envolve aceitar crenças sem questionar, evitar investigações ou adotar atitudes cognitivas viciosas.

Por exemplo, o agente que intelectualmente descuidado ou dogmático é, em última análise, reflexo da falha em realizar o trabalho epistêmico necessário para garantir a precisão, manutenção ou revisão das próprias crenças — ou seja, da preguiça epistêmica. Mas há “vícios-descendentes” ainda mais diretos em relação à preguiça epistêmica, como o de apresentar uma falta de preocupação quanto à questão de saber se nossas crenças têm ou não alguma base na realidade ou se as melhores provas disponíveis as apoiam ou não — o que Cassam (2018) chamou de descaso epistêmico; ou de não se importar o suficiente com o *status* epistêmico de nossas crenças de tal modo a ser completamente

indiferente à verdade — o que Frankfurt (2005) chamou de falar bobagem (*bullshit*); ou, ainda, em não se importar em conseguir bens epistêmicos de maior grandeza sobre questões importantes — como apontado acima por Pascal.

Outro ponto importante é que como a pessoa que cultiva o vício da preguiça alimenta uma falta de vontade ou incapacidade de se envolver seriamente com opções intelectuais relevantes e importantes, tal falha viciosa pode assumir diferentes formas, uma vez que existem diferentes opções para as quais alguém pode ser intelectualmente preguiçoso e diferentes maneiras pelas quais a preguiça pode se manifestar. Por um lado, se a preguiça epistêmica pode ser vista como uma resistência ao desenvolvimento de um caráter virtuoso, isso certamente prejudicará a probabilidade de adquirir crenças verdadeiras, de modo que a preguiça gera o que Cassam (2018) classifica de obstrucionismo à obtenção, manutenção ou difusão de bens epistêmicos. Pois se um caráter intelectualmente virtuoso nos coloca no caminho de perseguir bens epistêmicos a favor de uma crença que suportem sua verdade, e se as crenças que possuem um apoio probatório sólido têm uma maior probabilidade de serem verdadeiras em comparação com aquelas que carecem de tal suporte, a preguiça epistêmica atua como um danoso obstáculo ao desenvolvimento de nosso caráter intelectual e da obtenção de bens epistêmicos, diminuindo a probabilidade de nossas crenças serem sustentadas por evidências sólidas.

Por outro lado, a preguiça epistêmica parece ser um tipo de vício em que há algum papel por parte do agente em seu cultivo e manutenção, refletindo características censuráveis de nosso caráter. Mas não se segue daí que a preguiça epistêmica é adquirida voluntariamente. Assim como outros vícios epistêmicos, muitas vezes a preguiça epistêmica parece ser passivamente absorvida pelo agente, dentro de seu contexto social, cultural, educacional e religioso. Parece que grande parte do modo como a preguiça epistêmica é adquirida não está sob o controle do agente, como discutiremos mais adiante. Ainda assim, nós somos, em alguma medida, responsáveis e potencialmente

culpados pelo cultivo e/ou manutenção de tal vício intelectual. Em que sentido? No sentido de que somos responsáveis, em alguma medida, por nosso caráter epistêmico. Temos algum tipo de controle, ainda que não absolutamente voluntário, sobre nossas virtudes e vícios intelectuais.¹¹ Mesmo que não consigamos controlar nossas crenças, temos a capacidade de autorregular nossos processos de pensamento e ações cognitivas. Mais precisamente, temos controle sobre a função executiva, isto é, o conjunto de capacidades cognitivas complexas que desempenham um papel fundamental na nossa habilidade de conseguir regular pensamentos e ações. Elas são essenciais para nossa agência intelectual e envolvem o controle e direcionamento de outros processos cognitivos, como o planejamento, programação, implementação, monitoramento, ajuste, integração e inibição de nossos pensamentos. Neste caso, ainda que a preguiça epistêmica não seja voluntariamente adquirida, seu cultivo e manutenção parece ser responsabilidade nossa, pois poderíamos exercer algum controle para refreá-la. Por exemplo, pode-se deixar de se envolver seriamente com métodos, tópicos e formas de pensar relevantes e importantes; ou, talvez, pode-se negar a importância da busca de bens epistêmicos sobre questões importantes. Neste caso, o cultivo de um caráter virtuoso poderia contribuir para termos *menos acídia* sobre importantes bens epistêmicos.

6. A ESTRUTURA DA PREGUIÇA EPISTÊMICA

Roberts e Wood (2007) argumentam que o amor ao conhecimento seria uma virtude fundamental no cultivo da formação da vontade para o bom funcionamento intelectual do agente.¹² Pois aqui estamos a tratar

¹¹ Uma defesa deste ponto pode ser encontrada em Zagzebski (1996) e Lockie (2018).

¹² Baehr (2007) argumenta que o “amor ao conhecimento” não é uma virtude intelectual particular, mas uma condição para a posse de virtudes intelectuais particulares: “em uma visão mais convencional ... algo como o amor pela verdade ou pelo conhecimento é um componente de uma virtude intelectual — não uma virtude em si”. Neste caso, se a preguiça epistêmica é uma contrapartida da virtude do amor ao conhecimento, como sugerimos, ela seria não um vício intelectual separado ou distinto, mas uma condição para a posse de qualquer dos vícios intelectuais particulares. No entanto, a partir da “tese de cardinalidade” e da noção de “vício epistêmico capital”, seria possível argumentar que a preguiça possui o *status* de vício-fonte ou de vício intelectual básico que funciona como o fundamento dos demais

de disposições de desejos, de respostas emocionais e de escolhas conscientes que visam fazer com que o agente epistêmico seja atraído para o conhecimento, bem como para outras formas desejáveis de bens intelectuais, como a sabedoria, a justificação, o entendimento, o encaixe com a evidência e a racionalidade.

Há algumas relações fascinantes entre o amor e o conhecimento. Platão (*Banquete*, 210a-212c) sugeriu que o amor e o conhecimento são as duas maneiras distintas pelas quais somos retirados de nós mesmos — no caso, primeiro para um mundo que reflete as Formas perfeitas e eternas e depois, com algum grau de sorte e com certa dose de disciplina adequada, para o mundo das próprias Formas. Linda Zagzebski (2009) afirma que o conhecimento é uma maneira crucial de nos conectar ao mundo, um dos nossos mais fundamentais vínculos com o exterior. Os filósofos, por vezes, se preocupam com o fato de não estarmos trancados dentro de nossa própria mente, visão conhecida como solipsismo. “Essa preocupação”, explica Zagzebski (2009, p. 1), “se baseia na suposição de que, de todos os fios que nos prendem ao mundo, o conhecimento é o mais básico, portanto, se você romper o fio do conhecimento, romperá sua conexão com o mundo”.

O conhecimento, na imagem sugerida por Zagzebski, parece ser um modo básico de nos manter presos à realidade, nos impedindo de flutuar livremente em nossa própria imaginação. Esse parece ser também um apetite natural. É clássica a afirmação de Aristóteles que “todos os homens, por natureza, tendem ao saber” (*Metafísica I, i*, 980a, p. 3), isto é, o ser humano tem uma atração natural pelo conhecimento, um desejo natural por bens epistêmicos de maior grandeza. Parece ser correto afirmar que temos prazer em explorar ideias, formular teorias, interpretar textos, testar hipóteses, entre outros. No entanto, Roberts e Wood (2007, pp. 154–155) sugerem que esse apetite natural precisa ser amadurecido, aperfeiçoado e completado. Mais precisamente, apesar de

vícios intelectuais. Agradeço a Ligea Hoki e a Alexandre de Borba por terem chamado minha atenção para este ponto.

termos tal disposição natural, é preciso que essa atração seja corretamente cultivada e calibrada, de modo que nossa vontade seja orientada para bens epistêmicos valiosos e importantes, pois há uma infinidade de maneiras de danificar essa propensão.

A preguiça epistêmica seria uma maneira de distorcer este estado de coisas. A disposição natural que temos do amor ao conhecimento pode ser abafada, suprimida ou menosprezada. Thomas Reid (*Essays intellectual*, VI, 8, p. 529) afirma que “o amor à verdade é natural ao homem e forte em toda mente bem-disposta. Mas pode ser oprimido pelo zelo partidário, pela vaidade, pelo desejo de vitória ou mesmo pela preguiça”. Seguindo a tradição cristã clássica, a preguiça seria, então, uma forma de modéstia corrompida, uma disposição em não se submeter às demandas que são exigidas na obtenção de bens epistêmicos valiosos e de um caráter intelectual virtuoso.

Para entender melhor este ponto, vamos adotar uma sugestão de Baehr (2011, p. 18) de que existe uma quantidade considerável de conhecimento que nós adquirimos independentemente de qualquer preocupação em buscar ativamente a verdade (e.g., o conhecimento de memória, perceptivo ou de nossos próprios estados mentais). Tais crenças são adquiridas de modo imediato e automático. Mais precisamente, é mais correto afirmar que tais crenças *formam-se* em nós. Mas, Baehr afirma também que há outros casos em que os bens epistêmicos são mais difíceis de conseguir ou transmitir, fazendo uma demanda mais rigorosa para o agente cognitivo em um dado domínio de investigação, de modo que ele tem que pensar, raciocinar, julgar, avaliar, ler, interpretar, procurar, refletir etc. E todas essas ações demandam que o agente supere vários obstáculos intelectuais ou desafios à verdade a fim de obter ou transmitir conhecimento. Por exemplo, sobre o domínio da investigação filosófica, Peter van Inwagen (2018, p. 151; grifos do autor) afirma: “filosofia é muito *difícil*. Pensar claramente por um período longo é muito difícil. É bem mais fácil escarnecer das pessoas que discordam de você do que enfrentar o argumento delas”.

Inspirado na tradição cristã clássica, afirmo que a preguiça epistêmica seria uma resistência intelectual a este tipo de esforço, demanda e busca. Como afirma Medina (2013, pp. 33–34), ao se tornar um vício, ela atrofia nossas atitudes e disposições cognitivas, pois uma vez que a agência epistêmica responsável requer algum grau de esforço e diligência, uma vez que uma vida cognitivamente virtuosa requer o cultivo de virtudes intelectuais, e uma vez que alguns importantes tipos de conhecimento requerem trabalho, sua aquisição exige algum grau de participação ativa do conhecedor. A preguiça resulta de uma escolha de não comprometimento, uma recusa em assumir nossas obrigações e deveres intelectuais para não sermos o tipo de agente intelectualmente virtuoso que podemos ser. Pois, se a preguiça era, na tradição cristã, uma resistência aos custos do amor de Deus por nós que implicam em nossa santificação, pode-se afirmar que a preguiça epistêmica é uma resistência à virtude do amor ao conhecimento.

A preguiça epistêmica seria uma resistência em cultivar um caráter intelectual virtuoso. Neste caso, o vício da preguiça envolve, em sua essência, certa aversão ao esforço necessário para aprimorar nossas disposições intelectuais. Por isso, a preguiça epistêmica encontra seu lar entre as várias barreiras intelectuais que se interpõem entre nós e algumas áreas do conhecimento. Enquanto a natureza humana parece ser intrínseca ao desejo de aprender e crescer intelectualmente — como propõe Aristóteles —, a preguiça epistêmica corrói tal disposição, negando essa faceta essencial de nossa identidade, de quem nós somos. E, similarmente à relutância da pessoa com preguiça em se desvencilhar do seu antigo eu, de sua natureza intelectualmente viciosa, quem cede à preguiça epistêmica *escolhe* retardar, refrear ou abandonar seu próprio desenvolvimento intelectual. Em vez de abraçar o árduo processo de transformação que acompanha a busca por conhecimento e o cultivo de um caráter intelectual louvável, aquele acometido pela *acídia* opta por uma forma de asfixia intelectual gradual, permanecendo na zona de conforto do conhecimento limitado e insignificante, do caráter intelectualmente vicioso, em vez de enfrentar os desafios e

desconfortos associados à expansão de suas capacidades cognitivas. E assim como a *acídia*, que prefere evitar as dores do crescimento espiritual de um relacionamento com Deus, para usar uma imagem de DeYoung (2023), a preguiça epistêmica evita as “dores de parto” do florescimento de uma vida cognitiva virtuosa, que trariam à luz um caráter intelectualmente exemplar.

Como vimos, a preguiça epistêmica é também um tipo de apatia sobre determinados assuntos — as chamadas “grandes questões”. Por isso, uma característica importante na articulação deste vício é saber quais verdades *relevantes* merecem ser perseguidas e desejadas e quais não merecem. Pois a noção de que é um tipo de dever intelectual estar sempre pronto para embarcar em todas as jornadas epistêmicas possíveis que se apresentam em nosso caminho mostra-se completamente irrealista para nós, seres humanos, de modo que essa não é uma maneira de governar racionalmente nossas crenças. Esse tipo de norma epistêmica não é, de modo algum, adequado para seres finitos com o tempo e/ou os recursos cognitivos limitados como os que nós temos; nossa finitude não nos permite buscar com afincos todos os bens epistêmicos que existem. Como aponta Stenmark, ao olhar para nossas capacidades cognitivas, devemos buscar compreender o que se espera razoavelmente de seres humanos quando eles fazem uso inteligente de seus recursos e situações cognitivas, pois “isto significa que um modelo próprio de racionalidade deve levar em conta a constituição e os dilemas reais do agente da racionalidade” (Stenmark, 2021, p. 132). Esse princípio é chamado por ele de “axioma da demanda razoável”, isto é, a admissão de que não se pode razoavelmente pedir de uma pessoa o que ela não pode possivelmente fazer.

É claro que as pessoas diferem quanto aos tipos de verdade que lhes interessam. E aqui parece haver uma dificuldade significativa à nossa caracterização do vício da preguiça epistêmica. Neste ponto, alguém poderia objetar como se segue: “você diz que parte da caracterização da preguiça epistêmica consiste em não se importar em adquirir bens epistêmicos de maior grandeza sobre questões importantes. O problema

é que o grau de importância de uma questão parece ser relativo a certos compromissos metafísicos. Por exemplo, seria natural para um teísta querer saber se há tal pessoa como Deus ou se existe vida após a morte — como é o caso de Pascal. Mas se sou um ateu, a questão sobre se existe tal ser todo-poderoso e se há algum outro tipo de existência não seria objeto da minha preocupação; talvez, sequer, entrariam no meu ‘radar epistêmico’. Neste caso, o que conta como questões importantes parecem ser, de alguma forma, relativas às tradições morais e metafísicas. Para citar Roberts e Wood (2007, p. 180), ‘verdades que são de importância suprema para o estoico podem nem mesmo ser verdades na opinião do marxista; tampouco as verdades mais importantes, e assim organizadoras, do teísta serão de muito interesse para Bertrand Russell’. Logo, se o grau de importância que uma questão tem para a vida de uma pessoa parece depender de seus compromissos metafísicos prévios, isso implica que o que se apresenta como preguiça epistêmica para uma pessoa, não se apresentará como tal para outra. Isso talvez abra algum tipo de caixa de Pandora do relativismo ou subjetivismo com consequências bastante desagradáveis”. Essa parece ser uma objeção formidável.¹³ O que posso dizer em minha defesa?

Ora, é claro que, como aponta Baehr (2007), os traços que são considerados virtudes intelectuais (e no nosso caso, vícios intelectuais) podem variar de uma tradição para outra, pois as crenças sobre quais traços são virtuosos ou viciosos dependem em parte de crenças anteriores sobre o que é fundamentalmente bom ou real. No entanto, pode-se argumentar em favor de algum tipo de cláusula de restrição sobre o que é epistemicamente valioso e quais meios intelectuais seguros são adequados para persegui-las.

Neste caso, é possível argumentar que há algumas verdades fundamentais que devem interessar a todos e que nossos apetites epistêmicos precisam ser corretamente canalizados para elas, pois, caso

¹³ Agradeço a Arthur Lopes e a Alexandre de Borba por terem me introduzido a esta objeção e por me ajudarem a formulá-la.

contrário, eles podem servir meramente para a satisfação da própria curiosidade, para coisas que não são tão importantes. Por exemplo, Roberts e Wood (2007, p. 156) apontam que seria um tipo de patologia intelectual um amante da verdade que, com igual indiferença epistêmica, julgasse os valores de verdade de (1) uma acusação de crime capital contra sua mãe e (2) a proposição de que a terceira letra na 41.365ª entrada no diretório telefônico de Wichita de 1977 é um “d”. O agente intelectualmente saudável ama algumas proposições mais do que outras — em alguns casos, muitíssimo mais do que outras. Ele sabe que os bens epistêmicos não são todos iguais; alguns deles sequer merecem ser buscados, enquanto outros são muito importantes de modo que merecem ser conhecidos por nós. É possível que o agente intelectual não consiga, de fato, bens epistêmicos valiosos sobre verdades importantes, mas o que caracteriza principalmente a preguiça epistêmica é que o indivíduo *resiste* a amar ou desejar o conhecimento de acordo com as discriminações de significado, relevância e valor, dado o custo epistêmico que tais bens intelectuais exigem do agente.

Mas qual a base para hierarquizar tais verdades importantes e escapar de tal relativismo? De acordo com Roberts e Wood (2007, pp. 157–162), ela se encontra no valor do objeto que estamos investigando, na relação da crença com outras crenças importantes e na relevância do conhecimento que buscamos entre os outros bens humanos. Grosso modo, podemos dizer que uma das bases de tal discriminação é o valor do objeto em questão. Crenças bem formadas sobre justiça, história, o ser humano, a sociedade, o universo, Deus, são importantes porque essas coisas são valiosas. Além disso, outra base importante está na noção de que há crenças que servem de suporte, de base, para outras crenças, de modo que a compreensão delas muitas vezes contribui para uma compreensão mais profunda, ou ajuda a esclarecer algumas outras miríades de crenças. Isso pode acontecer com crenças filosóficas, históricas, teológicas, científicas, entre outras. Além disso, tal discriminação se baseia também na noção de que há bens que são enobrecedores no que diz respeito à vida e ao bem-estar humano, ao

mundo, ao nosso lugar no universo. Neste caso, eles seriam mais *relevantes* para a existência humana.

Assim, nós corretamente nos preocupamos com determinadas esferas epistêmicas mais do que outras, e essa preocupação nos move a buscar ter crenças verdadeiras sobre o domínio de nossa preocupação. Zagzebski (2009, p. 9) chama de “conscienciosa” a crença que é governada por uma preocupação com a verdade. Formar uma crença conscienciosa exige agir de maneira epistemicamente cuidadosa, responsável, diligente e meticulosa. A relação entre crença e conscienciosidade dependerá do grau de nossa preocupação: quanto mais me preocupo e me importo, mais consciencioso eu deveria ser. Ela dependerá também da importância do bem epistêmico em questão: formar crenças conscienciosas sobre bens epistêmicos que contribuem para o bem-estar humano geral e têm valor intrínseco devido à importância dos objetos de conhecimento.

Essa discriminação entre bens epistêmicos é diretamente afetada pelo vício da preguiça epistêmica. O agente intelectualmente preguiçoso não reflete sobre as questões mais importantes da vida, nem gasta energia com o que realmente vale a pena gastar. Por exemplo, ele trata com igual indiferença questões relacionadas a teorias da conspiração e à origem do universo. Talvez, neste ponto, o agente não tenha sido ensinado a fazer qualquer tipo de discriminação entre estas questões. Carl Sagan (2006, pp. 17–23) conta a história do Sr. Buckley, motorista inteligente e curioso que tinha um apetite natural pelas maravilhas do universo, mas cujo sentimento sublime de admiração foi canalizado para vários tipos de pseudociências: astrologia, extraterrestres congelados, continente perdido de Atlântida, entre outros. Nos termos de Sagan:

Talvez o sr. Buckley tivesse que saber ser mais cético a respeito das informações que lhe são fornecidas pela cultura popular. Mas, fora isso, é difícil achar que a falha é sua. Ele simplesmente aceitou o que as fontes de informação mais difundidas e acessíveis diziam ser verdade. Por ingenuidade, foi sistematicamente enganado e ludibriado (Sagan, 2006, p. 20).

Neste caso, pode-se afirmar, como Sagan (2006, p. 19) aponta, que “os nossos temas culturais, o nosso sistema educacional e os nossos meios de comunicação haviam traído esse homem”. Contudo, ainda que o Sr. Buckley não seja inteiramente responsável pelo seu vício, não se segue daí que o tipo de discriminação que ele exibe em relação à ciência e à pseudociência seja imune à crítica. Como observa Cassam (2008), “a culpa é uma coisa e a crítica é outra”. Esse tipo de indiferença em relação a diferentes tipos de crença deve estar sujeito a críticas, sendo, portanto, de alguma forma, repreensível. Isso significa que o agente pode e deve ser incentivado a mudar a sua atitude.

Como os bens epistêmicos sobre determinados assuntos não estão em paridade, de modo que alguns deles possuem *mais* valor e importância fundamental que outros, aquele afetado pela *acídia* epistêmica não cultiva suas disposições em ser um agente intelectual de excelência no que diz respeito ao conhecimento de ordem mais importante. Neste caso, o agente epistemicamente preguiçoso não se importa com algumas distinções intelectuais cruciais, como: se suas crenças são verdadeiras ou falsas; bem fundamentadas ou flutuantes; significativa ou trivial; relevante ou irrelevante; profunda ou superficial; enobrecedora e fomentadora do bem-estar humano ou degradante e destrutiva.

Dois casos de tópicos afetados pela preguiça epistêmica podem ilustrar este ponto. O primeiro foi apontado por Medina (2013) e mostra como o vício epistêmico tem relação com a classe social. Ele aponta alguns vícios intelectuais associado ao privilégio de classe produz uma “falta de curiosidade socialmente produzida e cuidadosamente orquestrada” (Medina, 2013, p. 31). Mais precisamente, a ideia é que há vários aspectos da nossa existência que quem está em posição de privilégio não busca conhecer ou que o agente aprendeu a evitar ou a não se preocupar, como a questão da pobreza e da opressão. Eles meramente tomam como certos determinados imaginários sociais e representações culturais, algumas delas excludentes, falsas ou estereotipadas, sobre mulheres, negros, gays, cristãos, ateus,

conservadores, socialdemocratas, entre outros, tornando-se relativamente cegos e surdos para aquelas coisas que parecem desafiar tais expectativas. Medina (2013, p. 68) sugere que “essa preguiça se torna um obstáculo epistêmico na busca pelo conhecimento, o que pode facilmente levar a injustiças epistêmicas”.

Isso ocorre porque existiria, de acordo com Medina (2013), um conjunto complexo de estruturas, procedimentos e práticas sociais que nos encorajam a continuar com nossas atividades diárias e que nos motivam a *não* se interessar por certas coisas, nem desafiar certos pressupostos e estereótipos, ou muito menos questionar distorções que são simplesmente tidas como corretas, automáticas e habitualmente impregnada na forma como pensamos e agimos. Nestas áreas, aqueles que vivem numa situação privilegiada são indiferentes à realidade social da comunidade; o vício da preguiça epistêmica, neste caso, acaba por gerar não apenas uma *não* necessidade de saber, mas também uma espécie de negligência epistêmica sobre experiências, perspectivas ou aspectos da vida social mais ampla que a sua. Haveria, por exemplo, uma clara falta de esforço e motivação para saber mais sobre como as diferenças religiosas, políticas, raciais ou de gênero podem impactar as experiências e pontos de vista das pessoas.

Outro exemplo tem relação com a existência de Deus. Richard Swinburne (2005, p. 41) sugere que há algumas questões que não apenas são valiosas *per se* ter crenças verdadeiras sobre elas, como temos determinadas obrigações de possuir tais crenças e que precisamos investigar mais a fundo. A existência de Deus parece ser uma dessas questões. Mas por que razão? Primeiro, parece haver certas obrigações para com Deus, na suposição de que ele existe e é nosso benfeitor supremo. Swinburne (2005, p. 83) pensa que há um dever para cada um de nós investigar adequadamente tal questão, pois é muito importante possuir crenças verdadeiras sobre nossas mais importantes obrigações; se existe um Deus que nos fez e mantém nossa existência, devemos a ele muita gratidão; e se Ele é Deus, a boa fonte de todas as coisas, devemos a ele adoração. Se tal Deus não existe, é muitíssimo importante saber

isso também. Segundo, é importante ter uma crença verdadeira sobre se Deus existe e se ele fornece algum tipo de salvação alcançável, não apenas porque uma conclusão positiva nos mostrará como funciona tal salvação, mas porque uma conclusão negativa nos impediria de perder nosso tempo em oração e adoração e na vã busca da vida eterna (Swinburne, 2005, pp. 84–85). Terceiro, a crença na existência de Deus afeta profundamente nossas outras crenças sobre origem, natureza e propósito de nossa comunidade humana e do universo como um todo: “que informação mais central poderia haver sobre a origem, natureza e propósito dos seres humanos e do universo do que se eles dependem para existir de um Deus que os criou e os sustenta”, pensa Swinburne (2005, p. 85), “ou se o universo, e tudo o que há nele, e as leis de sua operação, simplesmente não dependem de nada?”. Quarto, aqueles que buscam e adquirem crenças verdadeiras sobre questões religiosas, especialmente sobre a natureza da salvação, estão fazendo uma boa ação quando as compartilham com outras pessoas. Pois se a crença em Deus e no tipo de salvação postulada é a única capaz de proporcionar um profundo bem-estar humano, nos possibilitando alcançar determinada salvação e nos colocando na obrigação de cumprir certos tipos de deveres, segue-se que há algum tipo de bem em compartilhar tais crenças com outras pessoas (Swinburne, 2005, pp. 85–86).

Se as razões de Swinburne forem corretas, é possível argumentar que um dos resultados da preguiça epistêmica seja o *apateísmo*, ou seja, a indiferença em relação à existência de Deus. Um apateísta não precisa necessariamente ser um naturalista ou um ateu; pode até ser alguém que acredite positivamente na existência de uma pessoa completamente boa e todo-poderosa, mas considere a questão da existência de Deus em si não significativa nem relevante para a vida humana.¹⁴ Não há preocupação em acreditar ou não em Deus, se preocupar ou não com

¹⁴ Em debate com Alvin Plantinga, Tooley afirmou: “que estado de coisas possível seria mais bem-vindo e desejável do que a existência de uma pessoa onipotente, onisciente e moralmente perfeita?” (Plantinga e Tooley, 2014, p. 288). Há uma boa dose de razão nesta afirmação e é muito interessante que ela venha de Tooley, que é um naturalista e nem um pouco simpático do teísmo.

Deus, conhecer ou não sobre Deus, amar ou não a Deus. É claro que, como vimos, nem todas as pessoas, por mais excelentes que sejam, podem demonstrar interesse em todos os tipos de conhecimento que são importantes. No entanto, o vício da preguiça epistêmica torna o agente insuficientemente preocupado com as chamadas “grandes questões”, incluindo a questão de Deus.¹⁵

Mas a preguiça epistêmica não atinge apenas o *tipo* de crença — crenças, por exemplo, sobre nosso entorno social ou sobre Deus. Quando se torna um vício, a preguiça restringe e inclina nossos pontos de vista de modo que não mais nos importa se o que acreditamos é verdade; assumimos — ou sequer nos importamos — que nossas crenças sejam verdadeiras. Pois enquanto a virtude do amor ao conhecimento nos leva ao amor pela veracidade e pelos bens intelectuais que estamos perseguindo, aquele afetado pela preguiça epistêmica é indiferente a este estado de coisas. Por isso, um dos frutos danosos da preguiça epistêmica é o que Harry Frankfurt (2005, p. 39) chama de “falar bobagem” (*bullshit*), isto é, “essa falta de preocupação com a verdade — essa indiferença em relação ao modo como as coisas são”. Neste caso, aquele que fala bobagem não está minimamente preocupado se o que ele fala corresponde à realidade, pois “o valor da verdade de suas afirmações não têm um interesse fundamental para ele” (Frankfurt, 2005, p. 57). Ele não possui qualquer preocupação com a autoridade dos fatos; sequer passa pela sua

¹⁵ Arthur Lopes e Alexandre de Borba propõem um desafio significativo aqui. Talvez não seja correto considerar o apateísmo como condição suficiente para atribuir preguiça epistêmica a alguém. Pois suponha que essa mesma pessoa se dedica a algumas grandes questões, como “O que faz a vida valer a pena?” ou “Como teve origem a vida na Terra?”. Deveríamos, ainda assim, afirmar que ela exibe preguiça epistêmica? Por um lado, pode-se argumentar que a preguiça epistêmica não está relacionada a questões específicas (“Deus existe?”), mas a uma atitude mais geral em relação ao conhecimento e à busca de respostas sobre as grandes questões. No entanto, penso ser possível argumentar que quando alguém demonstra indiferença em relação à existência de Deus, isso parece refletir uma falta de disposição para se engajar em uma busca mais profunda por respostas significativas sobre as grandes questões da vida. Mais precisamente, o apateísmo pode refletir um tipo de indiferença mais geral sobre questões mais profundas — questões que são justamente afetadas pela preguiça epistêmica. Pois como argumenta Swinburne (2005), a questão da existência ou não de Deus afeta profundamente nossas outras crenças sobre origem, natureza e propósito de nossa comunidade humana e do universo como um todo. Mesmo tópicos como o sentido da vida ou a origem de tudo podem passar, ou não, pela existência de um ser como Deus. Isso sugere que o apateísmo pode ser considerado uma manifestação da preguiça epistêmica, refletindo uma falta de exploração de uma questão que parece ser fundamental.

cabeça que isso deve ser objeto de preocupação. Ele apenas escolhe ou inventa fatos para satisfazer seu próprio interesse. Ele simplesmente enuncia o que vem à sua mente sem a devida preocupação com os constrangimentos provenientes da objetividade.

Há dois pontos importantes que merecem ser citados. Primeiro, Frankfurt (2005, p. 64) afirma que a propensão para falar bobagem acontece “toda vez que as circunstâncias exijam de alguém falar sem saber o que está dizendo”. Ou seja, falar sobre tópicos que excedem nosso conhecimento dos fatos pertinentes — um tipo de “velha opinião formada sobre tudo” — se torna um estímulo para falar bobagens. Segundo, a proliferação do ato de falar bobagens tem origem no ceticismo sobre se podemos saber como as coisas na verdade são. Neste caso, essa perda de confiança ao acesso de uma realidade objetiva implica em um afastamento da disciplina epistêmica requerida pelo ideal de *correção* em direção a um tipo de disciplina, completamente diferente, em favor de um ideal de *sinceridade*. “Em vez de buscar chegar primeiramente a representações precisas do mundo comum, o indivíduo se volta para a tentativa de oferecer representações honestas de si” (Frankfurt, 2005, p. 66).

Outro fruto da preguiça epistêmica é o que Cassam (2018) denomina de descaso epistêmico: “trata-se de uma falta de preocupação descontraída quanto à questão de as nossas crenças terem ou não alguma base na realidade ou de as melhores provas disponíveis as apoiarem ou não”. O descaso epistêmico vai além do falar bobagem, no sentido de que há, por parte do agente, uma atitude de indiferença não apenas perante a verdade, mas também diante das provas ou da investigação — uma postura de falta de seriedade intelectual. Tratamos com leviandade a noção de sustentar nossas opiniões naquilo que as provas mostram ou que os especialistas consideram.

É possível dizer que no caso do descaso, há não apenas uma questão de indiferença em relação à verdade, mas há também uma questão de *desprezo* — desprezo pelos fatos, pelas provas e pela posição dos especialistas, ainda que Cassam (2018) afirme que a mera indiferença é

uma condição suficiente para o descaso epistêmico. A ideia de gastar recursos e energia para investigar uma questão é o tipo de coisa não merecedora de atenção. Por isso, o agente não apenas mostra uma completa despreocupação sobre a verdade do que ele afirma ou alega saber, mas também se mostra excessivamente descontraindo e despreocupado com o desafio de encontrar respostas para questões complexas — em parte como resultado de considerá-las menos complexas do que de fato são. Nos termos de Cassam (2018), ele considera “a necessidade de encontrar provas em apoio das nossas perspectivas uma mera inconveniência, algo que não é de levar demasiado a sério. Encontrar respostas precisas para questões complexas pode ser um trabalho árduo, e o descaso epistêmico fá-lo parecer desnecessário”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preguiça epistêmica se manifesta como um tipo de resistência às demandas do amor ao conhecimento e ao cultivo de um caráter intelectualmente virtuoso. Este vício compromete a busca pela verdade e a formação de um agente cognitivo excelente. Por isso, a preguiça epistêmica não é apenas uma questão de mera falta de motivação para buscar bens epistêmicos importantes (e.g., conhecimento, crença justificada etc.); é um vício que mina a busca pela verdade, compromete a responsabilidade intelectual e danifica a disposição para enfrentar desafios epistêmicos. O epistemicamente preguiçoso é indiferente à busca de bens epistêmicos valiosos para a investigação, oferecendo resistência às exigências e responsabilidades que temos enquanto seres intelectuais. E, como um “vício epistêmico capital”, ela tem a capacidade de originar outros “vícios- -descendentes”, como o descaso epistêmico (Cassam, 2018) e o falar bobagem (*bullshit*) (Frankfurt, 2005). Além disso, a preguiça epistêmica também está relacionada à falta de curiosidade sobre questões importantes e à resistência em se esforçar intelectualmente para obter conhecimento sobre tópicos valiosos, como questões sociais relevantes ou

a existência de Deus. Neste caso, a discriminação entre diferentes tipos de conhecimento parece ser um ponto significativo, mesmo que polêmico, na compreensão de um dos aspectos deste vício. Nem todas as crenças são igualmente importantes, e a preguiça epistêmica leva a uma falta de discernimento em relação a quais questões merecem nossa atenção e esforço intelectual, de modo que questões fundamentais são tratadas com a mesma indiferença que trivialidades.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Alexandre de Borba, Arthur Lopes, Bruno Coelho e Ligea Hoki pelos comentários e sugestões sobre este trabalho.

REFERÊNCIAS

- Alston, William. (1993). “Epistemic Desiderata”. *Philosophy and Phenomenological Research*, 53 (3): 527–551.
- Andrade, Mário. (2016). *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter*. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras.
- Andrade, Mário. (1918). “A divina preguiça”. *A Gazeta*. São Paulo.
- Aquino, Tomás. (2023). *Sobre o Mal — Os Sete Pecados Capitais: Questões 8–15*. Campinas: Ecclesiae.
- Aquino, Tomás. (2012). *Suma Teológica II-II: A Fé, a Esperança, a Caridade, a Prudência*. Volume V. São Paulo: Loyola.
- Aristóteles. (2001). *Metafísica*. Vol. II. São Paulo: Loyola.
- Azevedo, Carmen Lucia. (2012). *Jeca Tatu, Macunaíma, a Preguiça e a Brasilidade*. Tese (Doutorado em História) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo - SP, 166f.
- Baehr, Jason. (2021). The Structure of Intellectual Vices. In: Heather Battaly, Quassim Cassam, Ian James Kidd (eds.), *Vice Epistemology*, pp. 21–36. Nova York: Routledge.
- Baehr, Jason. (2011). *The Inquiring Mind: On Intellectual Virtues and Virtue Epistemology*. Oxford: Oxford University Press.

- Baehr, Jason. (2007). Review of Robert C. Roberts, W. Jay Wood, *Intellectual Virtues: An Essay in Regulative Epistemology*. *Notre Dame Philosophical Reviews*. Disponível em: <<https://ndpr.nd.edu/reviews/intellectual-virtues-an-essay-in-regulative-epistemology/>>.
- Battaly, Heather. (2014). Varieties of Epistemic Vice. In: Jonathan Matheson, Rico Vitz (eds.), *The Ethics of Belief*, pp. 51–76. Oxford: Oxford University Press.
- Battaly, Heather. (2015). A Pluralist Theory of Virtue. In: Mark Alfano (ed.), *Current Controversies in Virtue Theory*, pp. 7–21. Nova York: Routledge.
- Blackburn, Simon. (2005). *Luxúria*. São Paulo: Arx.
- Cassam, Quassim. (2023). “Descaso Epistémico”. *Crítica na Rede*. Disponível em: <<https://criticanarede.com/descaso.html>>. Acesso em: 10 ago. 2023.
- Cassam, Quassim. (2015). “Stealthy Vices”. *Social Epistemology Review and Reply Collective*, 4 (10): 19–25.
- Cassam, Quassim. (2019). *Vices of the Mind: From the Intellectual to the Political*. Oxford: Oxford University Press.
- de Borba, Alexandre Ziani. (2020). *Uma Investigação acerca da Natureza da Virtude Intelectual e do seu Estatuto enquanto Ideal Regulador da Educação*. Tese (Doutorado em Filosofia) — Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas. Santa Maria - RS, 261f.
- DeYoung, Rebecca. (2023). *Vícios Esplêndidos: Um Novo Olhar sobre os Sete Pecados Capitais*. São Paulo: Trinitas.
- Donini, Marcela. (2012). “Preguiça”. *Superinteressante*, São Paulo, Ed. 22-A, Março: 34–41.
- Doyle, Arthur Conan. (2013). *Um Estudo em Vermelho*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Dyson, Michael Eric. (2008). *Orgulho*. São Paulo: Arx.
- Frankfurt, Harry. (2005). *Sobre Falar Merda*. Rio de Janeiro: Intrínseca.
- Greco, John; Turri, John; Alfano, Mark. (2019). Virtue Epistemology. In: Edward N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2019 Edition). Disponível em: <<https://plato.stanford.edu/entries/epistemology-virtue/>>.
- Harrington, Daniel; Keenan, James. (2006). *Jesus e a Ética da Virtude*. São Paulo: Loyola.

- Hookway, Christopher. (2003). How to be a Virtue Epistemologist. In: Michael DePaul, Linda Zagzebski (eds.), *Intellectual Virtue: Perspectives from Ethics and Epistemology*, pp. 183–202. Nova York: Oxford University Press.
- Kidd, Ian James. (2016). Educating for Intellectual Humility. In: Jason Baehr (ed.), *Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology*, pp. 54–70. London: Routledge.
- Kidd, Ian James. (2017). “Capital Epistemic Vices”. *Social Epistemology Review and Reply Collective*, 6 (8): 11–16.
- Lockie, Robert. (2018). *Free Will and Epistemology: A Defence of the Transcendental Argument for Freedom*. London, UK: Bloomsbury Academic.
- Medina, José. (2013). *The Epistemology of Resistance: Gender and Racial Oppression, Epistemic Injustice, and Resistant Imaginations*. Oxford: Oxford University Press.
- Nussbaum, Martha. (2015). *Sem Fins Lucrativos: Por que a Democracia Precisa das Humanidades*. São Paulo: Martins Fontes.
- Os Guinness (ed.). (2006). *Sete Pecados Capitais: Navegando Através do Caos em uma Época de Confusão Moral*. São Paulo: Shedd Publicações.
- Pascal, Blaise. (2005). *Pensamentos*. São Paulo: Martins Fontes.
- Pieper, Joseph. (2018). *Virtudes Fundamentais: As Virtudes Cardeais e Teológicas*. São Paulo: Cultor de Livros.
- Plantinga, Alvin; Tooley, Michael. (2014). *Conhecimento de Deus*. São Paulo: Vida Nova.
- Platão. (2016). *O Banquete*. São Paulo: Editora 34.
- Quintana, Mário. (1987). *Da Preguiça como Método de Trabalho*. Rio de Janeiro: Globo.
- Reid, Thomas. (2011). *Essays on the Intellectual Powers of Man*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roberts, Robert; Wood, Jay. (2007). *Intellectual Virtue: An Essay in Regulative Epistemology*. Oxford: Clarendon Press.
- Russell, Bertrand. (2008). *Os Problemas da Filosofia*. Lisboa: Edições 70.
- Sagan, Carl. (2006). *O Mundo Assombrado pelos Demônios: A Ciência Vista Como Uma Vela no Escuro*. São Paulo: Companhia das Letras.

Stenmark, Mark. (2021). *Como Relacionar Ciência e Religião: Um Modelo Multidimensional*. São Paulo: Reflexão.

Swinburne, Richard. (2005). *Faith and Reason*. Nova York: Oxford University Press.

Van Inwagen, Peter. (2018). *O Problema do Mal*. Brasília: Editora UnB.

Veríssimo, Luis Fernando. (2008). *O Mundo é Bárbaro e o que Nós Temos a Ver com Isso*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Wasserstein, Wendy. (2005). *Preguiça*. São Paulo: Arx.

Wood, Jay. (1998). *Epistemology: Becoming Intellectually Virtuous*. Madison: InterVarsity.

Wright, N. T. (2012). *Eu Creio. E Agora? Por que o Caráter Cristão é Importante?* Viçosa: Ultimato.

Zagzebski, Linda. (2009). *On Epistemology*. Boston: Cengage Learning.

4

DA EPISTEMOLOGIA DOS VÍCIOS À EPISTEMOLOGIA CRÍTICA DO CARÁTER ¹

Ian James Kidd

Um desenvolvimento bem-vindo na epistemologia recente tem sido o crescente interesse nos vícios epistêmicos, os traços de caráter negativos que se opõem ao que Linda Zagzebski chamou de virtudes da mente (Zagzebski 1996). A epistemologia dos vícios, como nomeada por Quassim Cassam, pode ser definida como “o estudo filosófico da natureza, identidade e significado epistemológico dos vícios intelectuais” (Cassam 2016, p. 159). Este interesse recente pelos vícios epistêmicos é um desenvolvimento natural do surgimento inicial da epistemologia da virtude no início dos anos 1980. Uma postura sóbria e honesta sobre as nossas vidas epistêmicas pessoais e coletivas deve reconhecer as suas susceptibilidades à arrogância, ao dogmatismo, à mente fechada e a outras falhas do caráter epistêmico. Sem nos precipitarmos numa posição otimista sobre a nossa capacidade para as superar, uma aspiração importante para os epistemólogos dos vícios deve ser tentar, da melhor forma possível, encontrar formas de minimizar a incidência e a gravidade dos vícios da mente — ou, falhando nisso, criar maneiras melhores de lidar com sua persistência em nossas vidas.

Endosso o espírito melhorativo da epistemologia dos vícios, embora na ausência de qualquer definição de metas e de critérios de sucesso, isso pode ser não endossar muita coisa. Há muitas coisas a que se pode aspirar em relação aos vícios epistêmicos, algumas mais ambiciosas que outras. No mínimo, estaremos compreendendo mais sobre a sua natureza, identidade, diversidade e as suas estruturas

¹ Publicado originalmente como Kidd, Ian James. (2022). “From Vice Epistemology to Critical Character Epistemology.” In: Mark Alfano, Colin Klein e Jeroen de Ridder (eds.). *Social Virtue Epistemology*. New York/London: Routledge, pp. 84–102. DOI: 10.4324/9780367808952-11. Tradução de Arthur Viana Lopes.

ontológicas e relação com a nossa psicologia humana. Mas também estamos fazendo alguns progressos práticos. Heather Battaly tem um excelente trabalho sobre como devemos modificar aspectos de nossos ambientes para mitigar nossas tendências epistemicamente viciosas (Battaly 2013, 2016). Alessandra Tanesini tem um excelente trabalho mostrando como certos vícios epistêmicos são constituídos por atitudes psicológicas estáveis, que apontam para potenciais intervenções práticas (Tanesini 2016a, 2018). Novos trabalhos com potencial melhorativo continuam a aparecer graças ao atual fluxo de interesse na epistemologia dos vícios por parte de epistemólogos e daqueles interessados em colocar o trabalho deles em prática.

O potencial melhorativo da epistemologia dos vícios pode depender, no entanto, de certos refinamentos metodológicos. Muito do modo como “fazemos” a epistemologia dos vícios é informado pela tradição da teoria aristotélica da virtude, que lançou as bases de trabalhos iniciais da epistemologia da virtude que, por sua vez, lançou as bases para a epistemologia dos vícios (Kotsonis 2021). Alguns teóricos sobre vícios também se baseiam em outras tradições, especialmente na epistemologia feminista e na epistemologia crítica racial. Mas há razões para pensar que abordagens aristotélicas dos vícios epistêmicos carecem de algumas das sensibilidades cruciais que alguém precisa para explorar efetivamente certos aspectos do caráter, das virtudes e dos vícios, do tipo brilhantemente articulado por Lisa Tessman (2005) e Robin Dillon (2012). Mas seus trabalhos também apontam para potenciais reconstruções das teorias aristotélicas do caráter, algumas mais radicais que outras. No que se segue, proponho uma reconstrução da epistemologia dos vícios, informada pela proposta de Dillon para uma *teoria crítica do caráter*.

Meu objetivo é apresentar o que, para homenagear a influência de Dillon, chamo de *epistemologia crítica do caráter*. Eu esboço as suas principais características e mostro como ela poderia, esperançosamente, servir melhor a alguns dos objetivos melhorativos de quem trabalha para responder aos vícios epistêmicos. Se for o caso

que esses objetivos podem ser alcançados sem abraçar uma epistemologia crítica do caráter, tudo bem — obtemos os benefícios sem precisar das reformas. Mas também pode ser que a epistemologia crítica do caráter tenha os seus próprios méritos distintos. Antes que possamos decidir, porém, precisamos olhar mais de perto para o estado atual da epistemologia dos vícios.

1. COMEÇANDO NA EPISTEMOLOGIA DOS VÍCIOS

Podemos encontrar interesse filosófico na arrogância, no dogmatismo, na mente fechada, na estupidez, na indiferença à verdade e em outros vícios epistêmicos entre os primeiros períodos das tradições grega, indiana e chinesa. É verdade que os seus motivos de interesse variavam consideravelmente, uma vez que os seus projetos epistemológicos refletiam os seus temas e preocupações característicos. O interesse budista pelos vícios epistêmicos, por exemplo, estava ligado aos seus objetivos soteriológicos fundamentais. A história do estudo filosófico das falhas do caráter epistêmico ainda não é bem compreendida, infelizmente, embora um primeiro passo impressionante tenha sido feito por historiadores da ciência e da teologia (DeYoung 2009; Kivisto 2014). Além disso, epistemólogos dos vícios, incluindo eu mesmo, tentaram demonstrar a importância e o interesse em formas de epistemologias dos vícios historicamente informadas (Kidd 2021a). Por exemplo, alguns dos primeiros projetos da epistemologia dos vícios tinham aspirações melhorativas, como a epistemologia dos vícios feminista inglesa moderna que encontramos no trabalho de Mary Astell e de Mary Wollstonecraft (ver Kidd 2018, §2A).

O primeiro artigo moderno a usar o termo “vício intelectual” (que trato como sinônimo de “vício epistêmico”) foi o de Jonathan E. Adler (1999), que argumentou que, embora certos vícios sejam prejudiciais à investigação, eles também são vitais para o florescimento intelectual. O artigo de Adler foi seguido de perto pelo artigo de Casey Swank de 2000. Swank definiu vícios epistêmicos como traços de caráter “constitutivos da

irrazoabilidade”, os quais são, portanto, “ruins de uma forma especificamente epistêmica” (Swank 2000, p. 195). Infelizmente, esses artigos nunca tiveram a atenção que mereciam. Passaram-se quase 15 anos até que o interesse amplo realmente começasse. A figura principal foi Heather Battaly, que fez três coisas fundamentais: defendeu a legitimidade das avaliações baseadas em agentes contra acusações de *ad hominem*, fez o trabalho conceitual crucial de distinguir variedades de vício epistêmico e forneceu um conjunto de estudos de caso inspiradores de vícios específicos (ver Battaly 2010, 2015). Estes últimos incluíram o que chamo de *vícios epistêmicos esotéricos* — aqueles que não estão atualmente enraizados no nosso vocabulário herdado de vícios, o que expande de maneira útil nossa noção da gama potencial de vícios que deveriam estar na nossa agenda investigativa. Se nos atermos aos vícios contingentemente presentes nas nossas listas de vícios, nos limitaremos a um senso estreito e não analisado da gama potencial de nossas falhas epistêmicas de caráter. Alguns vícios epistêmicos esotéricos incluem a *insensibilidade epistêmica* e o *descaso epistêmico*, juntamente com outros vícios atualmente sem nome. Por exemplo, a teorização ocidental dos vícios é profundamente moldada pelos conceitos e preocupações da teologia cristã. Herdamos conceitos ricos para teorizar o orgulho e outros vícios da humildade, mas somos muito menos abençoados quando se trata, por exemplo, dos vícios da curiosidade (cf. Manson 2012; Pardue 2013).

Era comum epistemólogos das virtudes falarem sobre vícios, embora geralmente apenas de passagem, sendo o objetivo principal a exploração de excelências epistêmicas. Uma exceção foram Bob Roberts e W. Jay Wood, que ofereceram “mapas” de vários dos vícios em torno das virtudes epistêmicas que discutiram (Roberts e Wood 2007). Como diz Robin Dillon, isto pode refletir a convicção de que vícios são ontológica e normativamente secundários, de que não há nada a ganhar “olhando diretamente para vícios” (Dillon 2012, p. 88). Robert Merrihew Adams, por exemplo, argumentou que os vícios recebem menos atenção porque “a bondade é mais fundamental do que a maldade” (Adams 2006, p. 36). Charlie Crerar nomeia essa convicção de a *tese da inversão* e a

rejeita veementemente. Grosso modo, vícios não são as “imagens espelhadas” das virtudes porque têm estruturas e características próprias, as quais podemos não perceber se simplesmente criarmos modelos de virtudes e depois os invertermos (Crerar 2018).

É fácil encorajar trabalhos sobre um tópico quando esse trabalho tem um nome e no caso dos vícios epistêmicos esse batismo veio com o artigo de Quassim Cassam de 2016, ‘Vice Epistemology’. Ele surgiu quando havia muitos trabalhos para reunir sob esse rótulo. Battaly e Alessandra Tanesini já tinham feito muito trabalho até então, é claro, juntamente com a contínua análise dos vícios epistêmicos e das injustiças integrantes de sistemas de opressão racial e de gênero oferecida por José Medina no seu notável livro *The Epistemology of Resistance*. Ele define vícios epistêmicos em termos de “um conjunto de atitudes e disposições corrompidas” (Medina 2012, p. 29), que, deixadas sem controle, garantem que o “caráter epistêmico de alguém tenderá a se tornar mais corrompido” (p. 72). Desde então, houve uma explosão de excelentes trabalhos na epistemologia dos vícios, incluindo uma coleção editada no *Journal of Philosophical Research* e as primeiras monografias dedicadas, *Vices of the Mind* de Cassam (2018) e *The Mismeasure of the Self* de Tanesini (2021).

O trabalho atual na epistemologia dos vícios é agradavelmente pluralista em seus métodos, objetivos e inspirações. A teoria aristotélica do caráter, a epistemologia feminista e a teoria social interseccional são utilizadas juntamente com a psicologia de atitudes, a teoria racial crítica e trabalhos históricos que documentam empreendimentos iniciais no estudo dos vícios da mente. Grande parte dos trabalhos também têm um elemento aplicado contemporâneo. A monografia de Cassam, por exemplo, com o subtítulo “Do Intelectual ao Político”, toma como estudo de caso as recentes desventuras políticas da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos, do Brexit à Administração Trump. Numa época de flagrantes demonstrações públicas de vício, pode não ser nenhuma surpresa que a atenção se volte para a teoria dos vícios.

Olhando para o trabalho atual na epistemologia dos vícios, existem três tipos principais, embora na prática eles se interpenetrem. Para

começar, há um *trabalho fundamental* sobre questões como a natureza do vício epistêmico, suas relações com virtudes epistêmicas e vícios éticos, e as questões normativas usuais sobre a melhor forma de articular sua ruindade ou natureza negativa. O segundo tipo de trabalho consiste em *estudos de caso de vícios específicos*, análises detalhadas da sua estrutura, juntamente com descrições ricas das motivações, comportamentos e efeitos associados. Alguns dos vícios bem estudados incluem arrogância, dogmatismo, mente fechada, soberba (*hubris*), insensibilidade, timidez e servilismo.

O terceiro tipo de trabalho é a *epistemologia dos vícios aplicada*, colocando estes conceitos em prática no esforço para melhorar a nossa conduta, práticas e sistemas epistêmicos. Roberts e Wood referiram-se uma vez ao seu trabalho sobre virtudes epistêmicas como uma espécie de epistemologia regulativa, um termo que tomaram de Nicholas Wolterstoff (1996). Uma epistemologia regulativa, dizem Roberts e Wood, é aquela que procura “gerar orientação para a prática epistêmica” e é “uma resposta às deficiências percebidas na conduta epistêmica das pessoas e, portanto, é fortemente prática e social” (Roberts e Wood 2007, p. 21). Poderíamos distinguir dois tipos de epistemologia regulativa: uma que visa a regulação da conduta epistêmica individual, outra que visa a reforma ativa dos nossos sistemas e práticas epistêmicas compartilhadas. Mas isso seria prematuro. Indiscutivelmente, o primeiro não pode ter sucesso sem o último, dadas as formas complexas em que a agência epistêmica individual tende a ser estruturada pelo nosso ambiente social — um ponto central para a epistemologia crítica do caráter e para as tradições mais amplas da filosofia social feminista com as quais está em dívida. Volto às dimensões coletivas dos vícios epistêmicos no final deste capítulo.

Para resumir os pontos desta seção, o estudo do caráter epistêmico começou na epistemologia das virtudes durante a década de 1980, que dominou até a curva para os vícios epistêmicos nas últimas duas décadas. O foco nas virtudes epistêmicas e no florescimento é importante e, sem dúvida, foi um recurso vital para os epistemólogos

dos vícios, embora o que é necessário agora é um foco corretivo nos aspectos mais sombrios da vida epistêmica — nos vícios, falhas e corrupção epistêmicos. Até certo ponto, isto tem sido ajudado pela vigorosa atenção dada hoje em dia às muitas formas de violência epistêmica (ver, por exemplo, Berenstain 2016; Dotson 2016). Este tipo de alargamento de perspectiva foi proposto por Dillon: um teórico crítico do caráter visa “compreender o caráter moral como afetado pela dominação e subordinação, e pelas dificuldades tanto para manter, para resistir e derrubá-las” (Dillon 2012, pp. 84, 86).

Desta perspectiva, devemos também mudar a forma como pensamos sobre os vícios epistêmicos. A alegação feita por Dillon é que os vícios devem ser entendidos em termos de sistemas de dominação e opressão, como características dos opressores e como formas de danos causados àqueles que são oprimidos. Um conjunto de conexões conceituais e causais estreitas obtidas entre os vícios e opressão deve ser reconhecido se quisermos fazer progresso na compreensão e na resposta a ambos. Se olharmos apenas para as virtudes epistêmicas e para a prosperidade, então a nossa visão do mundo não é apenas *incompleta* — considerado apenas os lados mais positivos — mas *distorcida* de forma bastante radical, de maneira que oculta as realidades deste mundo. É a correção desta distorção sistemática do caráter e da agência epistêmicos que é o principal objetivo da epistemologia crítica do caráter.² O risco é que, sem essa visão mais sombria e confusa da vida humana, muitas pessoas permanecerão aprisionadas pelos padrões arraigados e onipresentes de conduta viciosa que ocorrem em níveis cotidianos e estruturais. Nossas vidas devem ser entendidas, como diz Kate Norlock (2018), em termos de uma

² É interessante notar que, embora tenhamos uma tradição bem desenvolvida na teoria das virtudes, dificilmente há algo que possamos chamar de *ética dos vícios*. É verdade que existem exceções honrosas, como Lisa Tessman (2005). Há também aqueles que defendem estimativas relevantes e sombrias da nossa condição moral e epistêmica coletiva, como David E. Cooper (2018) e Kate Norlock (2018). Na verdade, defendendo em outros trabalhos que as nossas muitas falhas são tão diversas, arraigadas e onipresentes que elas justificam uma acusação de misantropia, um veredito crítico sobre a nossa condição moral coletiva (Kidd 2021b).

luta perpétua focada em atos pequenos e tangíveis de um esforço moral determinado. Nesta perspectiva, qualquer ética do caráter séria deveria aceitar que o ideal de florescimento é, na realidade, prerrogativa dos privilegiados. De resto, o que pode ser mais realista é o objetivo mais existencialmente despido de *lidar* com as realidades opressivas do mundo.

A epistemologia crítica do caráter não está previamente comprometida com algo tão agourento como a visão da luta perpétua, embora deva ser honesta sobre a enorme escala de tarefas melhorativas pesadas que decorrem da sua visão sobre a variedade e tenacidade das nossas muitas falhas epistêmicas. Deveria também ficar claro por que esta é uma epistemologia crítica do caráter, uma vez que um objetivo fundamental é o escrutínio e a revisão, se necessário, de condutas epistêmicas problemáticas e das condições que as sustentam. É claro que existem também outros sentidos de crítica, como o kantiano, de estabelecer as condições de possibilidade de algo.³ Esses também podem ser aplicáveis, mas não é algo que busco neste capítulo. Falemos mais sobre vícios e falhas epistêmicas.

Deveria ficar claro, também, por que se trata de uma epistemologia “crítica” do caráter. Claro o suficiente, pelo menos, para que eu possa prosseguir e dizer mais sobre vícios e falhas epistêmicas.

2. O QUE SÃO VÍCIOS EPISTÊMICOS E POR QUE SÃO RUINS?

A complexidade de nossas disposições epistêmicas pessoais é o tópico de estudo da epistemologia do caráter. Por essa razão, não deveríamos pensar nessa disciplina como envolvendo em dois empreendimentos relacionados e independentes: a epistemologia das virtudes e a epistemologia dos vícios. Precisamos estudar as nossas excelências e falhas epistêmicas de caráter em conjunto, em vez de tratá-las isoladamente e depois tentarmos fundir as teorias resultantes. Dado que a epistemologia da virtude a esta altura está mais

³ Agradeço a Mark Alfano por este ponto pertinente sobre os diferentes sentidos de “crítica”.

desenvolvida e é mais conhecida, dedico esta seção ao levantamento do estado atual da arte na epistemologia dos vícios. Ao longo do caminho, indicarei por que o estudo dos vícios da mente não pode ser feito adequadamente sem uma referência constante às virtudes da mente.

Podemos começar com uma questão ontológica, levantada por Quassim Cassam (2020), que é: que tipo de coisas são vícios epistêmicos? Cassam argumenta que a questão se divide em três subquestões: que *tipos* de coisas são vícios epistêmicos, como *distinguimos* diferentes vícios e *a que se devem* as nossas distinções entre vícios? Em resposta à primeira pergunta, há duas respostas: um *monista sobre vícios* diz que são um tipo de coisa, sendo uma resposta favorita a de que são *traços de caráter*, uma resposta que remonta a Aristóteles no ocidente. Um *pluralista sobre vícios*, no entanto, admite que vícios epistêmicos possam ser diferentes tipos de coisas, incluindo traços de caráter, atitudes e formas de pensamento — ou o que Cassam ordenadamente rotula de *vícios de caráter*, *vícios de atitude* e *vícios de pensamento* (Cassam 2020, capítulo 1). Vemos esses tipos na epistemologia dos vícios. Battaly concentra-se em vícios de caráter, Tanesini em vícios de atitude, enquanto o pluralismo de vícios é endossado por Cassam. Medina define vícios como “atitudes e disposições corrompidas” e “estruturas atitudinais que permeiam toda a vida cognitiva de uma pessoa” (Medina 2012, pp. 30–31).

A segunda variedade de questões para a epistemologia dos vícios é um conjunto de questões normativas sobre a melhor forma de compreender a má qualidade dos vícios epistêmicos ou, mais especificamente, de justificar a classificação de certo conjunto de traços de caráter, atitudes ou modos de pensar epistêmicos como *vícios*. Às vezes é claro *que* um determinado traço de caráter epistêmico é ruim, mas é menos claro *o que* há de ruim nele, e às vezes uma explicação mais completa da ruindade de algum traço só se torna clara quando analisada usando uma estrutura normativa apropriada. Dentro da epistemologia dos vícios, existem dois modelos normativos principais, cada um com seus defensores. Os *consequencialistas sobre vícios* localizam a ruindade dos vícios epistêmicos em seus efeitos e o melhor exemplo é o

obstrutivismo de Cassam, de acordo com o qual vícios epistêmicos são, em última análise, ruins porque “obstruem sistematicamente a obtenção, manutenção e compartilhamento de conhecimento” e outros bens epistêmicos (Cassam 2018, p. 12). Battaly chama esses de *vícios de efeitos* (Battaly 2014), os quais divido em dois subgrupos. Os *vícios de efeitos produtivos* são traços como a arrogância, que tendem sistematicamente a produzir uma preponderância de efeitos ruins, enquanto os *vícios de efeitos passivo* são traços como a preguiça epistêmica, que sistematicamente falham em produzir uma preponderância de efeitos bons. (Grosso modo, os vícios produtivos fazem o mal, enquanto os vícios passivos não conseguem fazer o bem. Na prática, é claro, muitos vícios fazem as duas coisas, caso em que deveríamos apenas chamá-los de *vícios de efeitos*).⁴

O segundo modelo normativo, melhor representado na obra de Alessandra Tanesini, é o *motivacionalismo sobre vícios*. Ele localiza a ruindade dos vícios epistêmicos nas motivações, desejos e valores do agente epistêmico. Um agente vicioso pode ser motivado por um desejo de frustrar a agência epistêmica de outros, ou por um desejo de persistir com crenças que são confortáveis, mesmo que também falsas, ou o agente pode valorizar uma confiança imerecida em vez de uma autorreflexividade comedida. Charlie Crerar regularmente distingue os dois principais tipos de motivacionalismo sobre vícios (Crerar 2018, §§2–3). *Abordagens de presença* (*presence accounts*) veem os vícios como manifestando ou revelando a presença de alguns motivos, desejos ou valores epistemicamente ruins, como o desejo de reter informações importantes com relação a outros investigadores. As *abordagens de ausência* veem os vícios como manifestando a ausência de alguns bons motivos, valores e desejos, como o não se importar ou o se preocupar com a verdade, que é o cerne do vício que Cassam chama de *descaso epistêmico* (Cassam 2018, cap. 4). Jason Baehr, por exemplo, argumentou que “a maneira mais óbvia ou direta pela qual uma pessoa pode ser

⁴ Uma alteração crítica do obstrutivismo é apresentada por Kotsonis (2022).

intelectualmente viciosa é motivacional em natureza: viz. ao não se importar suficientemente com os bens epistêmicos ... ou por se opor abertamente a eles” (Baehr 2020, p. 29).⁵

Ao lado das posições consequencialistas e motivacionalistas, existe, naturalmente, também uma variedade de posições pluralistas. Esse pluralismo normativo, como podemos chamá-lo, pode assumir formas diversas. Uma é a que a ruindade de *todos* os vícios epistêmicos pode ser articulada de formas consequencialistas e motivacionalistas, com a ressalva de que, em alguns casos, as referências aos efeitos não serão suficientes. (Pergunto-me, porém, se esta é uma forma disfarçada de motivacionalismo, uma vez que se baseia na alegação de que as nossas análises são mais profundas quando se referem a motivos). Outra é que alguns dos vícios podem ser avaliados satisfatoriamente em termos consequencialistas, outros em termos motivacionalistas e outros ainda em termos mais pluralistas. Prefiro essa posição, uma vez que esse tipo de pluralismo parece ser um encaixe natural em relação a enorme variedade e heterogeneidade das nossas falhas epistêmicas de caráter. Este último tipo de pluralismo tem uma veia pragmatista: a nossa questão deveria ser qual dos modelos normativos disponíveis dá conta do vício epistêmico em questão, e não deveríamos pré-julgar qual o modelo que será necessário. É claro que, ao examinar esse pluralismo, devemos prestar atenção aos problemas familiares que rodeiam as teorias normativas consequencialistas e motivacionalistas — como a ligação entre a intenção e o resultado, a inescrutabilidade dos motivos, e assim por diante. Neste ponto, existem prospectos férteis para mais contato entre a epistemologia dos vícios e a ética normativa (ver Baehr 2020, p. 33; Battaly 2014, cap. 4).

Um epistemólogo crítico do caráter provavelmente adotará um pluralismo ontológico e normativo sobre vícios epistêmicos. Os vícios

⁵ Crerar também acrescenta uma terceira posição de “compatibilidade”, que vê pelo menos alguns vícios como sendo compostos de motivações virtuosas e viciosas misturadas: pense num teórico da conspiração que é radicalmente rígido doxasticamente, mas também genuinamente movido por um compromisso consciente com a verdade.

epistêmicos podem ser muitos tipos diferentes de coisas e podem ser avaliados normativamente em referência a efeitos ou aos estados internos do agente. Isto é consistente com o seu pragmatismo geral e seu desejo de manter as opções abertas, enquanto ao mesmo tempo também evita um tipo de pluralismo genérico que diz que “vale tudo”. Mas o pluralismo ontológico é talvez bastante radical. Um epistemólogo do caráter, lembre-se, toma como seu foco as excelências e as falhas epistêmicas de caráter, cujos tipos principais são as virtudes epistêmicas e os vícios epistêmicos, respectivamente. Mas existem excelências de caráter epistêmico que não são virtudes e falhas epistêmicas de caráter que não são vícios — pelo menos não nas concepções comuns de vício e virtude. Outras excelências de caráter epistêmico incluem uma memória fantástica, uma amplitude e diversidade de experiências, diversas habilidades cognitivas e perceptivas, e um senso de maturidade e grau de objetividade e razoabilidade. Não creio que esses sejam virtudes, mas parecem ser excelências de caráter adjacentes às virtudes epistêmicas. Jason Baehr parece compartilhar algo parecido com esta visão quando argumenta que as virtudes intelectuais devem ser entendidas como “excelências intelectuais pessoais”, como características que “contribuem para o ‘valor intelectual pessoal’ de seu possuidor” (Baehr 2011, pp. 88–89). Todas as virtudes são excelências de caráter, mas nem todas as excelências de caráter são virtudes.

Uma assimetria semelhante se mantém para vícios e falhas de caráter. Todos os vícios são falhas de caráter, mas nem todas as falhas de caráter são vícios. Outras falhas epistêmicas incluem vários vieses cognitivos, estreiteza e pobreza de experiência, a falta de competências e habilidades cruciais, e uma falta de perspectiva e integridade (ver, por exemplo, Holroyd 2020). Mais uma vez, não creio que estes sejam vícios em qualquer sentido familiar, mas são falhas epistêmicas do caráter. De fato, algumas delas são muitas vezes *características* definidoras de um agente epistêmico, o tipo de características que poderíamos apontar ao apresentar uma visão sobre alguém *qua* agente epistêmico. Um pluralista

radical sobre vícios poderia considerá-los todos como vícios, mas, se serve de algo, isso não me parece certo. Estreiteza da experiência não é um vício, mesmo que seja sustentada por vícios, como a arrogância.

Tais questões sobre a definição de vícios e falhas epistêmicas podem só causar interesse em um epistemólogo dos vícios entusiasta com interesses ontológicos. Se é o caso, tudo bem. Seja como definirmos os termos “vício”, “fracasso”, “excelência” e “virtude”, chegamos à conclusão de que um epistemólogo do caráter está engajado em um estudo filosófico cuidadoso da natureza, do desenvolvimento e do significado das excelências e das falhas epistêmicas de caráter. Nos voltemos agora para dois conceitos específicos centrais de seu projeto.

3. DOS VÍCIOS AOS PREDICAMENTOS

Os vícios epistêmicos têm histórias de desenvolvimento complexas. Muitas fontes e condições desempenham um papel em alimentar o seu desenvolvimento e enraizamento em nosso caráter epistêmico. Um epistemólogo dos vícios está naturalmente interessado em explorar esses processos de desenvolvimento, por mais complexos que sejam. Robin Dillon enfatiza que vícios emergem e evoluem através da interação complexa de processos ou condições psicológicas, interpessoais, de desenvolvimento e ambientais. O caráter, portanto, deve ser concebido como “fluido, dinâmico e contextualizado, tanto corporalmente quanto socialmente [e] como processual em vez de substantivo, como capaz de estabilidade sem ser estático” (Dillon 2012, p. 105). Numa observação importante para os meus propósitos aqui, Dillon acrescenta que

[D]isposições de caráter [devem] ser entendidas como inculcadas, nutridas, dirigidas, moldadas e dotadas de significado e valência moral como vício ou virtude de certas maneiras, em certos tipos de pessoas, por meio de interações sociais, instituições e tradições sociais que situam as pessoas diferentemente nas hierarquias de poder. (Dillon 2012, p. 104)

Um epistemólogo crítico do caráter herda todos esses insights e, portanto, procura conceitos que nos ajudem a articulá-los. Um conceito vital é o de *predicamento epistêmico*.

Ninguém que vive no mundo social poderia seriamente pensar que ele proporciona um ambiente edênico que é maximamente receptivo ao cultivo e ao exercício de nossas capacidades epistêmicas. O mundo social — ou a variedade de mundos sociais entrelaçados — é inteiramente confuso e repleto de condições materiais, epistêmicas e outras abaixo do ideal. Alguns exemplos óbvios incluem desigualdades na distribuição de bens, desigualdades arraigadas, relações de poder problemáticas, sistemas de ignorância coletiva cuidadosamente mantidos e sistemas de violência arraigados. Várias gerações de trabalho de epistemólogos sociais, teóricas feministas e ativistas documentaram abundantemente estas e outras condições abaixo do ideal (ver, por exemplo, Bartky 1990; Collins 2000).

Uma questão óbvia é como problemas de caráter epistêmico individual se relacionam com estas condições sociais e estruturais mais amplas, uma vez que à primeira vista podem parecer, pelo menos metodologicamente, ocorrer em níveis muito diferentes. Dillon e outros teóricos emancipatórios (*liberatory*) enfatizam, claro, que a situação é bastante diferente — nas suas palavras, a teoria crítica do caráter (e a epistemologia) realmente “nasce do reconhecimento de que a escravidão não é apenas social e material, mas também opera sobre e através do caráter”. (Dillon 2012, p. 85). Para desenvolver esta ideia, podemos recorrer ao conceito de predicamento epistêmico. Ele é desenvolvido no livro de Medina, embora não seja sistematicamente definido por ele. Ele observa, por exemplo, que as nossas identidades e circunstâncias sociais moldam enormemente os tipos de preocupações, perigos, necessidades e riscos que provavelmente enfrentaremos — e, além disso, os tipos de recursos e estratégias disponíveis em nossos esforços para lidar com essas preocupações. Medina, por exemplo, diz que nossos predicamentos afetam se e em que medida trabalhamos sob o fardo da “falta de acesso à informação”, da “falta de uma voz e autoridade credíveis” (2012, p. 29), da

susceptibilidade persistente a “exclusões e injustiças epistêmicas” (p. 120), e outros desafios predicamentais.

Generalizando a partir das observações de Medina, usarei o termo “predicamento epistêmico” para me referir à estrutura complexa, contingente e mutável de desafios, perigos, necessidades e ameaças de tonalidade epistêmica vivenciados por uma pessoa — um indivíduo ou um grupo — como um resultado de sua posição particular no mundo social. Três esclarecimentos são necessários para essa definição. Primeiro, os predicamentos são radicalmente *plurais*, uma vez que refletem as interseções de nossas múltiplas identidades sociais. Em última análise, nossos predicamentos podem ser únicos, refletindo a subjetividade de cada agente epistêmico, mesmo que as estruturas comuns do mundo social tendam a assegurar um certo grau de semelhança entre as experiências de pessoas partilhando certas identidades sociais.⁶ Em segundo lugar, predicamentos são *ambivalentes* — eles não podem ser categorizados nitidamente como “bons” ou “maus”, mesmo que a distribuição variável de recursos e oportunidades favoreça certos predicamentos em certos aspectos. Mesmo predicamentos altamente privilegiados ainda incorporam *alguns* perigos e riscos, mesmo que estes sejam menores, qualitativa e quantitativamente, com relação a grupos sociais oprimidos. Terceiro, os nossos predicamentos epistêmicos são *alteráveis*, uma vez que tendem a refletir as estabilidades e a turbulência do mundo social mais vasto. As pessoas podem tentar mudar seu predicamento epistêmico de várias maneiras, a nível individual ou coletivo, e outros podem cooperar ou opor-se a esses esforços. Inversamente, também se pode tentar piorar o predicamento de outros, por exemplo, submetendo-os a comportamentos epistemicamente violentos (Dotson 2011).⁷

O conceito de um predicamento epistêmico ajuda-nos a pensar de maneiras mais sensíveis socialmente sobre o desenvolvimento e a

⁶ Medina fala de predicamentos dos privilegiados e dos oprimidos, embora provavelmente enfatizaria sua heterogeneidade (Medina 2012, §§ 1.1–1.2).

⁷ O termo “violência epistêmica” foi introduzido por Gyatri Spivak (1998).

perpetuação de vícios e falhas epistêmicas e, portanto, sobre os efeitos epistêmicos de caráter da opressão social. Afinal, seria banal dizer que “os seres humanos são propensos a desenvolver vícios epistêmicos”, uma vez que existem variações e padrões óbvios na prevalência de diferentes vícios em diferentes grupos de pessoas. Sem dúvida, há histórias muito complicadas para contar sobre como diferentes pessoas adquirem ou desenvolvem os vícios que possuem e da maneira como o adquiriram. Medina, por exemplo, diz que “vícios epistêmicos de todos os tipos definitivamente são resultados possíveis de uma socialização sob condições de opressão” e enfatiza que “alguns vícios epistêmicos são de fato mais prováveis de serem encontrados entre indivíduos oprimidos” (Medina 2012, p. 40). Sua alegação não é a alegação obviamente grosseira de que “as pessoas oprimidas desenvolvem vícios ABC” e que “as pessoas privilegiadas desenvolvem vícios XYZ” (Medina 2012, p. 29): o ponto mais sutil é o de que “a posicionalidade social dos agentes importa para o desenvolvimento do seu caráter epistêmico” (p. 40). Como esta é uma afirmação muito geral, podemos acrescentar mais alguns detalhes úteis apelando para o conceito de predicamento epistêmico.

Eu proponho que as particularidades de nossos predicamentos estruturam fundamentalmente o espaço de possibilidades de desenvolvimento epistêmico do caráter que uma pessoa habita e também sua capacidade de se mover através desse espaço. Existem muitas maneiras que podem afetar o relacionamento entre vícios e agentes. Considere dois: *suscetibilidade* e *saliência*.

Começando pela suscetibilidade, há um sentido muito geral em que todos os agentes são, até certo ponto, suscetíveis de desenvolver alguns ou todos os vícios. Qualquer um, em princípio, poderia desenvolver vícios como arrogância, mente fechada e desonestidade. Na prática, porém, as coisas serão mais complexas. Muitas vezes existem padrões tangíveis de suscetibilidade, moldados por fatores subjetivos, sociais e estruturais, bem como, em alguns casos, má sorte epistêmica (ver, no entanto, Berenstain (2020) para advertências salutares sobre a atribuição à má sorte epistêmica de processos que na verdade fazem

parte de sistemas de opressão). Para dar um exemplo, aqueles com identidades múltiplas e privilegiadas podem ser mais sistematicamente suscetíveis aos vícios epistêmicos inflacionários do ego, como arrogância e soberba (cf. Tanesini 2016b; 2018). Como enfatiza Medina, pertencer a um grupo privilegiado não é necessário nem suficiente para o desenvolvimento de vícios epistêmicos (Medina 2012, p. 40). Muitas ações e contingências podem intervir para concretizar ou suprimir as susceptibilidades que nos confrontam nos nossos esforços para navegar pelas pressões e tentações condutoras ao vício do mundo social. Por essa razão, uma capacidade protetora muito importante será o que Medina chama de “lucidez” sobre a nosso predicamento epistêmico — no mínimo, uma noção de quais vícios ou grupos de vícios estão em seu caminho como riscos futuros ou tangíveis, e quais, por outro lado, favoravelmente estão bem fora do seu caminho.⁸

Uma segunda maneira pela qual as dificuldades podem moldar as nossas possibilidades de desenvolvimento epistêmico do caráter para o pior diz respeito à saliência de diferentes vícios epistêmicos. Em um sentido geral, todos os vícios epistêmicos são salientes até certo ponto, uma vez que todos eles se destacarão como significativos em certo sentido: um vício pode parecer alarmante, horripilante, irritante, sério, trivial, e assim por diante. Imagino que a maioria das pessoas consideraria, digamos, a arrogância e a manipulação como vícios piores do que, digamos, a falta de curiosidade e a superficialidade. A saliência de vícios epistêmicos depende de muitos fatores diferentes, muitos dos quais são refratados através de nossos predicamentos específicos. Um bom exemplo é o fato de membros de alguns grupos sociais serem estereotipados negativamente como sendo *essencialmente* propensos ou *caracterizados* por certos vícios — mulheres, por exemplo, como banais, indiferentes, irreflexivas, e assim por diante. Mary Astell escreveu em 1694 sobre as expectativas arraigadas da sua sociedade de que as

⁸ Estou pensando aqui na observação de Wittgenstein: “[há] problemas que nunca abordo, que não estão no meu caminho nem pertencem ao meu mundo” (Wittgenstein 1998, p. 11).

mulheres, em virtude da sua “razão degradada”, sofriam necessariamente de um caráter epistêmico “degenerado e corrompido”, incapaz de sustentar virtudes epistêmicas. Astell estava atenta à expectativa culturalmente reforçada de que as mulheres eram, ou sempre seriam, marcadas pelos “vícios femininos”, como a submissão e a superficialidade. Dentro dessa cultura social e epistêmica misógina, os vícios de gênero tornam-se especialmente salientes para as mulheres que refletem sobre seu caráter ou procuram melhorar o seu predicamento epistêmico (Astell 2002, p. 62).

Um epistemólogo crítico do caráter pode usar o conceito de predicamentos epistêmicos para pensar sobre o caráter e os vícios epistêmicos em relação às especificidades de nossa posição no mundo social. Ao pensar em termos de predicamento, podemos ir além das explicações abstratas e falar de forma mais criteriosa sobre as formas como a nossa suscetibilidade a vícios epistêmicos específicos, e a relevância específica desses vícios, é moldada por nosso predicamento. Naturalmente, a tarefa é complicada. As dificuldades epistêmicas são plurais, mutáveis e interseccionais; alguns vícios são altamente raciais e de gênero, e alguns estão incorporados em concepções culturais ou morais mais amplas. Mas este é o preço que pagamos pelos tipos de estudos com sensibilidade social dos vícios epistêmicos que necessitamos para garantir que estamos acompanhando as ligações complexas entre agentes epistêmicos e estruturas sociais.

4. DE PREDICAMENTOS PARA A CORRUPÇÃO

Um epistemólogo crítico do caráter deseja explorar os padrões específicos de suscetibilidade a vícios epistêmicos para grupos de agentes epistêmicos diferentemente situados. Pensar em termos dos predicamentos que as pessoas enfrentam pode ajudar nessa tarefa. Mas pensar em termos de suscetibilidades e de saliência apenas nos diz quais vícios podemos desenvolver e quais podem se destacar para nós. Isto também molda que tipos de virtudes — ou que tipo de infecção de virtudes

— são pertinentes às nossas estratégias de autoproteção (Monypenny 2021). Nós também precisamos perguntar *como* é que as pessoas realmente adquirem os vícios aos quais são suscetíveis e os quais presumivelmente *querem* evitar, dada a relevância negativa desses vícios. (Presumo que é mais importante tentar evitar o desenvolvimento de um vício que seja considerado mais alarmante ou preocupante.) Para responder a esta questão, precisamos acrescentar o conceito de *corrupção epistêmica*.

Um vocabulário de corrupção frequentemente aparece nos discursos de teóricos dos vícios. Gabriele Taylor observa que os “vícios [morais] corrompem e destroem” (Taylor 2006, p. 126), enquanto Judith Shklar observa que os vícios “dominam e corrompem” nosso caráter (Shklar 1984, p. 200). Também encontramos a linguagem da corrupção na epistemologia dos vícios. Para Miranda Fricker, a internalização de normas, valores e pressupostos sexistas e racistas “corrompe” as nossas sensibilidades epistêmicas e, dessa forma, pode “inibir” e “frustrar” o desenvolvimento de um caráter epistemicamente virtuoso (Fricker 2007, pp. 59, 58 e 30). José Medina, lembre, define os vícios epistêmicos em termos de “atitudes e disposições corrompidas” e argumenta que, sob condições opressivas, o “caráter epistêmico [irá] tender a se tornar mais corrompido” (Medina 2012, pp. 29, 72).

Embora nenhum destes escritores tenha usado o termo “corrupto” num sentido técnico, eles o usam para se referir a um fenômeno específico da epistemologia crítica do caráter. Uma das principais formas pelas quais agentes se tornam epistemicamente viciosos é por serem sujeitos a processos e condições que são *epistemicamente corruptivas* — um conceito que desenvolvi em outro local (ver Kidd 2019, 2020). Em minha visão, a corrupção epistêmica ocorre quando o caráter epistêmico de alguém é danificado devido à interação com *corruptores* — condições, processos, doutrinas ou estruturas sociais que tendem a facilitar o desenvolvimento e o exercício de vícios epistêmicos. A corrupção é dinâmica e também diacrônica, consistindo tipicamente na exposição sustentada a corruptores, em vez de eventos singulares. O termo “facilitar” inclui “encorajar”, “promover”, “incentivar” e “fornecer

incentivos, recompensas e tentações para atos de vício epistêmico”. Existem vários modos de corrupção, dos quais os principais são:

1. A *aquisição* de novas atitudes epistemicamente viciosas, traços de caráter e modos de pensar, de um tipo que não era anteriormente uma característica do caráter epistêmico do sujeito.
2. A *ativação* de atitudes epistemicamente viciosas, traços de caráter e modos de pensar que estão presentes no caráter epistêmico do sujeito, mas latentes e inativos.⁹

Os próximos três modos são diferentes: envolvem a amplificação de certos aspectos de quaisquer vícios epistêmicos já ativos:

3. A *propagação* ocorre quando as condições corruptoras aumentam o escopo de um vício, ou seja, a extensão em que afeta as atividades epistêmicas de alguém. Na observação pertinente de Annette Baier, um vício inicialmente local se propaga quando começa a “infectar todo o seu caráter” (Baier 1995, p. 274).
4. A *estabilização* ocorre quando condições corruptoras aumentam a *estabilidade* de um vício. Alguns vícios são instáveis, oscilando entre “ligado e desligado”, sob a influência positiva e contrária de atos de força de vontade, censura social ou qualquer outra coisa. À medida que os vícios se estabilizam, porém, tornam-se mais resistentes à desestabilização.
5. A *intensificação* ocorre quando condições corruptoras aumentam a *força* de um vício. Os vícios em suas formas mais fracas tendem a produzir menos efeitos ruins e a expressar motivos ruins mais fracos. Mas os vícios podem ser fortalecidos, tornando-se mais intensos e extremos e, portanto, tornando-se cada vez mais problemáticos.

O mundo social está repleto de potenciais corruptores que podem agir sobre o nosso caráter epistêmico ao facilitar as nossas complexas susceptibilidades predicamentais a atitudes epistemicamente viciosas, traços de caráter e modos de pensar. Um epistemólogo crítico do caráter estará muito interessado em estudar as relações conceituais e causais

⁹ Um consequencialista sobre vícios pode não reconhecer a existência de traços latentes, uma vez que estes não produzem quaisquer efeitos epistêmicos negativos. Mas os vícios latentes, se ativados, produziram efeitos negativos, por isso os consequencialistas sobre vícios ainda deveriam preocupar-se com eles.

entre vícios, corruptores e caráter (cf. Battaly 2013; Cooper 2008).¹⁰ Isso pede por uma pesquisa epistemológica e empírica integrada, do tipo já realizada produtivamente por psicólogos morais interessados nas virtudes (ver, por exemplo, Miller 2017; Snow 2014).

Eu penso que o mundo social é amplamente corruptor do ponto de vista epistêmico e que as nossas dificuldades epistêmicas estruturam a diversidade e a intensidade das influências epistemicamente corruptoras que temos de navegar. Isso inclui os vícios que são salientes para mim e para os quais sou suscetível, e os tipos específicos de corruptores que predominam em minhas experiências sociais, sem mencionar os tipos de influências e recursos anticorrupção dos quais posso tentar recorrer a fim de proteger a frágil malha de disposições virtuosas que constituem a melhor parte do meu caráter epistêmico. Uma característica universal de todas as dificuldades epistêmicas é a tarefa de tentar evitar ou gerir essas influências e estruturas corruptoras, ao mesmo tempo que se tenta simultaneamente minimizar os danos sofridos no caráter e também satisfazer as muitas outras exigências prementes da vida epistêmica e social de alguém. Lutar contra os riscos perpetuamente presentes da corrupção epistêmica é apenas uma parte da tarefa de tentar viver bem.

Uma tarefa fundamental da epistemologia crítica do caráter é desenvolver uma compreensão prática da variedade de corruptores que existem no mundo, em parte para orientar a investigação empírica, mas também como uma forma de treinar nossas sensibilidades epistêmicas. Para esse fim, considere alguns tipos gerais de corruptores que o epistemólogo crítico do caráter quer identificar e, em última análise, tentar remover, reformar ou evitar:

¹⁰ Uma distinção importante a ser considerada é aquela entre condições *monocorruptoras* e *policorruptoras*: aquelas que facilitam um único vício e aquelas que facilitam uma gama mais ampla de vícios. Será que é verdade, por exemplo, que um ambiente epistemicamente homogêneo pode corromper para toda uma série de vícios?

1. A ausência ou derrogação de exemplares ou “heróis” epistêmicos, que modelam praticamente formas de virtude, excelência e integridade epistêmicas (ver Croce e Vaccarezza 2017; Zagzebski 2017).
2. A valorização e elevação de exemplares de pessoas e atos epistemicamente viciosos, por exemplo, garantindo que recebam bens sociais como autoridade, respeito e poder.
3. A reformulação de vícios como se fossem virtudes de forma a impedir que alguém detecte que está sendo corrompido (ver Dillon 2012, p. 99). Às vezes, uma pessoa pode realmente não ter consciência de que está se tornando corrompida, principalmente porque certos vícios têm uma capacidade de auto-ocultação — os chamados *vícios furtivos* (Cassam 2018, cap. 7).
4. O estabelecimento de condições que aumentam os custos de exercício de virtudes. Alguém pode tornar mais difícil o exercício de certas virtudes epistêmicas, por exemplo, privando uma pessoa da quantidade necessária de *tempo* ou reagindo a atos de coragem epistêmica com uma alta ameaça de violência (Kidd 2022).¹¹
5. O estabelecimento de condições que aumentam os incentivos ao vício. Ao organizar um ambiente para incentivar e recompensar atos de vício, pode-se habituar as pessoas a atos de vício que, ao longo do tempo, podem mudar o seu caráter epistêmico para pior.

Estes são alguns dos principais tipos de corruptores, descritos de forma muito genérica, cada um pedindo por mais investigação. Juntamente com a sua relevância geral para a epistemologia de vícios, eles são de particular importância para um epistemólogo crítico do caráter. Muitos desses corruptores estão eles próprios implicados em sistemas mais amplos de opressão. José Medina, por exemplo, descreve *heróis epistêmicos*, “sujeitos extraordinários que, sob condições de opressão epistêmica, são capazes de desenvolver virtudes epistêmicas com um tremendo potencial transformador” (Medina 2012, p. 186). Obviamente, tais heróis epistêmicos são frequentemente caracterizados pela virtude da coragem epistêmica, e uma resposta natural dos opressores a tais heróis é derrogá-los e atacá-los — um caso claro em que um sistema

¹¹ Considere, por exemplo, as virtudes epistêmicas procedimentais, como cuidado, diligência e meticulosidade (Kidd 2022).

opressivo tenta, muitas vezes com sucesso, aumentar enormemente os custos do exercício de virtudes epistêmicas (ver, ainda, Kidd 2018).

A profunda relação entre processos de corrupção epistêmica e sistemas sociais opressivos é uma das razões pelas quais os objetivos melhorativos de uma epistemologia crítica do caráter assumem necessariamente um caráter abertamente político. Ao caracterizar os objetivos últimos da teoria crítica do caráter, Dillon cita a explicação de Max Horkheimer de que o objetivo da teoria crítica é “libertar os seres humanos das circunstâncias que os escravizam” (citado em Dillon 2012, p. 85). Os sistemas de escravização agem sobre e através do caráter, inclusive através de uma complexa rede de processos e estruturas epistemicamente corruptas que danificam e distorcem o caráter epistêmico dos sujeitos, tanto dos opressores quanto dos oprimidos. É em relação a esse objetivo socialmente transformador que a epistemologia crítica do caráter deve, em última análise, ser compreendida.

Resumindo: o trabalho atual na epistemologia dos vícios oferece formas poderosas de pensar em detalhes sistemáticos sobre a variedade de falhas de caráter epistêmico às quais os seres humanos são suscetíveis. Tais suscetibilidades surgem das nossas limitações psicológicas e cognitivas, dos efeitos abrasivos de muitos dos nossos encontros e relacionamentos interpessoais, das condições abaixo do ideal dos nossos mundos sociais e dos sistemas de opressão característicos de tantos desses mundos. Descrevi um estilo específico de epistemologia do vício — a *epistemologia crítica do caráter* — e algumas de suas características distintivas. Estas incluem a adoção dos conceitos de predicamentos epistêmicos e de corrupção epistêmica, e dos objetivos sociopolíticos explícitos que os alinham de muitas maneiras com movimentos sociais progressistas mais amplos. Não creio que todos aqueles que têm interesse em vícios epistêmicos precisem ser epistemólogos críticos do caráter. Mas penso que um epistemólogo de vícios com aspirações emancipatórias pode encontrar na epistemologia crítica do caráter um aliado nos seus esforços.

AGRADECIMENTOS

Sou grato pela discussão e incentivo com os participantes do workshop COGITO Epistemic Vices, organizado pela Universidade de Glasgow.

REFERÊNCIAS

- Adams, Robert Merrihew. (2006). *A Theory of Virtue: Excellence in Being for the Good*. Oxford: Oxford University Press.
- Adler, Jonathan E. (1999). Epistemic Dependence, Diversity of Ideas, and a Value of Intellectual Vices. In: *The Proceedings of the Twentieth World Congress of Philosophy*, 3: 117–129.
- Astell, Mary. (2002). *A Serious Proposal to the Ladies, Parts I and II [1694]*. (Ed.) Patricia Springborg. Ontario: Broadview Literary Texts.
- Baehr, Jason. (2011). *The Inquiring Mind: On Intellectual Virtues and Virtue Epistemology*. Oxford: Oxford University Press.
- Baehr, Jason. (2020). The Structure of Intellectual Vices. In: Kidd, Ian James; Battaly, Heather; Cassam, Quassim (eds.), *Vice Epistemology*, pp. 21–36. New York: Routledge.
- Baier, Anette. (1995). *Moral Prejudices: Essays on Ethics*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bartky, Sandra-Lee. (1990). *Femininity and Domination: Studies in the Phenomenology of Oppression*. New York: Routledge.
- Battaly, Heather. (2010). “Attacking Character: Ad Hominem Argument and Virtue Epistemology”. *Informal Logic*, 30(4): 361–390.
- Battaly, Heather. (2013). “Detecting Epistemic Vice in Higher Education Policy: Epistemic Insensibility in the Seven Solutions and the REF”. *Journal of Philosophy of Education*, 47(2): 263–280.
- Battaly, Heather. (2014). Varieties of Epistemic Vice. In: Matheson, Jon; Bvitz, Rico (eds.), *The Ethics of Belief*, pp. 51–76. Oxford: Oxford University Press.
- Battaly, Heather. (2016). “Developing Virtue and Rehabilitating Vice: Worries about Self-Cultivation and Self-Reform”. *Journal of Moral Education*, 45: 207–222.

- Battaly, Heather. (2019). "Vice Epistemology Has a Responsibility Problem". *Philosophical Issues*, 29(1): 24–36.
- Berenstein, Nora. (2016). "Epistemic Exploitation". *Ergo*, 3: 569–590.
- Berenstetin, Nora. (2020). "White Feminist Gaslighting." *Hypatia*, 35(4): 733–758.
- Cassam, Quassim. (2016). "Vice Epistemology." *The Monist*, 99(3): 159–180.
- Cassam, Quassim. (2018). *Vices of the Mind: From the Intellectual to the Political*. Oxford: Oxford University Press.
- Cassam, Quassim. (2019). *Vices of the Mind: From the Individual to the Political*. Oxford: Oxford University Press.
- Cassam, Quassim. (2020). The Metaphysics of Epistemic Vice. In: Kidd, Ian James; Battaly, Heather; Cassam, Quassim (eds.), *Vice Epistemology*, pp. 37–52. New York: Routledge.
- Collins, Patricia Hill. (2000). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*, revised ed. New York: Routledge.
- Cooper, David E. (2008). "Truthfulness and Teaching". *Studies in Philosophy and Education*, 27: 79–87.
- Cooper, David E. (2018). *Animals and Misanthropy*. London: Routledge.
- Crerar, Charlie. (2018). "Motivational Approaches to Intellectual Vice". *Australasian Journal of Philosophy*, 96(4): 753–766.
- Croce, Michel; Vaccarezza, Maria Silvia. (2017). "Educating Through Exemplars: Alternative Paths to Virtue". *Theory and Research in Education*, 15(1): 5–19.
- DeYoung, Rebecca Konyndyk. (2009). *Glittering Vices: A New Look at the Seven Deadly Sins and Their Remedies*. Grand Rapids, MI: Brazos Press.
- Dillon, Robin. (2012). Critical Character Theory: Toward a Feminist Perspective on 'Vice' (and 'Virtue'). In: Crasnow, Sheila L.; Superson, Anita M. (eds.), *Out from the Shadows: Analytical Feminist Contributions to Traditional Philosophy*, pp. 83–114. New York: Oxford University Press.
- Dotson, Kristie. (2011). "Tracking Epistemic Violence, Tracking Practices of Silencing". *Hypatia*, 26(2): 236–257.

- Dotson, Kristie. (2016). "Contextualizing Epistemic Oppression". *Social Epistemology*, 28(2): 115–138.
- Ericker, Miranda. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford: Oxford University Press.
- Holroyd, Jules. (2020). Implicit Bias and Epistemic Vice. In: Kidd, Ian James; Battaly, Heather; Cassam, Quassim (eds.), *Vice Epistemology*, pp. 126–147. New York: Routledge.
- Kidd, Ian James. (2016). "Charging Others with Epistemic Vice". *The Monist*, 99(3): 181–197.
- Kidd, Ian James. (2018). Epistemic Courage and the Harms of Epistemic Life. In: Battaly, Heather (ed.), *The Routledge Handbook to Virtue Epistemology*, pp. 244–255. New York: Routledge.
- Kidd, Ian James. (2019). "Epistemic Corruption and Education". *Episteme*, 16(2): 220–235.
- Kidd, Ian James. (2020). Epistemic Corruption and Social Oppression. In: Kidd, Ian James; Battaly, Heather; Cassam, Quassim (eds.), *Vice Epistemology*, pp. 69–86. New York: Routledge.
- Kidd, Ian James. (2021). "A Case for an Historical Vice Epistemology". *Humana Mente*, 14(39): 69–86.
- Kidd, Ian James. (2022). "Varieties of Philosophical Misanthropy". *Journal of Philosophical Research*, 46: 27–44.
- Kidd, Ian James. (2022). Character, Corruption, and "Cultures of Speed" in the Academy. In: Mahon, Áine (ed.), *Philosophical Perspectives on the Contemporary University: In Shadows and Light*. Dordrecht: Springer, pp. 17–28.
- Kivisto, Sari. (2014). *The Vices of Learning: Morality and Knowledge in Early Modern Universities*. Leiden: Brill.
- Kotsonis, Alkis. (2022). "A Novel Understanding of the Nature of Epistemic Vice". *Synthese*, 200(1): 1–16.
- Kotsonis, Alkis. (2021). "The Aristotelian Understanding of Intellectual Vice: Its Significance for Contemporary Vice Epistemology". *European Journal of Philosophy*, 30(3): 1161–1172.

- Manson, Neil C. (2012). "Epistemic Restraint and the Vice of Curiosity". *Philosophy*, 87: 239–259.
- Medina, José. (2012). *The Epistemology of Resistance: Gender and Racial Oppression, Epistemic Injustice, and Resistant Imaginations*. Oxford: Oxford University Press.
- Midgley, Mary. (1984). *Wickedness: A Philosophical Essay*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Miller, Christian. (2017). *The Character Gap: How Good Are We?* Oxford: Oxford University Press.
- Monypenny, Alice. (2021). "Between Vulnerability and Resilience: A Contextualist Picture of Protective Epistemic Character Traits". *Journal of Philosophy of Education*, 55(2): 358–370.
- Norlock, Kathryn. (2018). "Perpetual Struggle". *Hypatia*, 34(1): 6–19.
- Pardue, Stephen T. (2013). *The Mind of Christ: Humility and the Intellect in the Early Christian Tradition*. London: Bloomsbury.
- Roberts, Robert C.; Wood, W. Jay. (2007). *Intellectual Virtues: An Essay in Regulative Epistemology*. Oxford: Oxford University Press.
- Shklar, Judith. (1984). *Ordinary Vices*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Snow, Nancy (ed.). (2014). *Cultivating Virtue: Perspectives from Philosophy, Theology, and Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Spivak, Gayatri. (1998). Can the Subaltern Speak? In: Nelson, Cary and Grossberg, Lawrence (eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture*, pp. 271–313. Urbana: University of Illinois Press
- Swank, Casey. (2000). Epistemic Vice. In: Axtell, Guy (ed.), *Knowledge, Belief, and Character: Readings in Virtue Epistemology*, pp. 195–204. New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Tanesini, Alessandra. (2016). "Teaching Virtue: Changing Attitudes". *Logos and Episteme*, 7(4): 503–527.
- Tanesini, Alessandra. (2016). "'Calm Down, Dear': Intellectual Arrogance, Silencing, and Ignorance". *Aristotelian Society Supplementary Volume*, 90(1): 71–92.

Tanesini, Alessandra. (2018). "Intellectual Servility and Timidity". *Journal of Philosophical Research*, 43: 21–41.

Tanesini, Alessandra. (2021). *The Mismeasure of the Self: A Study in Vice Epistemology*. Oxford University Press.

Taylor, Gabriele. (2006). *Deadly Vices*. Oxford: Clarendon.

Tessman, Lisa. (2005). *Burdened Virtues: Virtue Ethics for Liberatory Struggles*. Oxford University Press.

Wittgenstein, Ludwig. (1998). *Culture and Value: A Selection from the Posthumous Remains*, editado por G. H. von Wright e Heikki Nyman. Oxford: Blackwell.

Wolterstorff, Nicholas. (1996). *John Locke and the Ethics of Belief*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zagzebski, Linda. (1996). *Virtues of the Mind: An Inquiry into the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zagzebski, Linda. (2017). *Exemplarist Moral Theory*. Oxford: Oxford University Press.

5

SOBRE INDIVIDUAR HÁBITOS: LIÇÕES SITUACIONISTAS À EPISTEMOLOGIA BASEADA EM CARÁTER

Alexandre Ziani de Borba

Quase toda epistemologia baseada em caráter é herdeira da teoria das virtudes de Aristóteles. O exemplo mais ilustre de uma epistemologia modelada na teoria do estagirita foi desenvolvido por Linda Zagzebski em sua obra *Virtues of the Mind* (1996). A teoria de Aristóteles, contudo, enfrenta uma crítica tecida por filósofos situacionistas quanto à adequação empírica do constructo de ‘virtude moral’. Consequentemente, uma crítica quanto à adequação empírica do constructo de ‘virtude intelectual’ pode ser herdada pela teoria de Zagzebski, pois, como a própria filósofa reconhece, “[q]uaisquer problemas na teoria [moral na qual a epistemologia está fundamentada] podem afetar de maneira adversa a investigação epistemológica” (1996, p. xiii).¹

Neste ensaio, quero discutir a força da crítica situacionista à epistemologia baseada em caráter, tomando como referência a obra seminal de Zagzebski. Sustento que há uma forma de internismo que tem sido presumida na tradição aristotélica e que torna a teoria das virtudes particularmente vulnerável à crítica situacionista. Entretanto, minha hipótese de leitura é que essa forma de internismo não é uma suposição basilar à teoria das virtudes, mas resulta de uma ilusão gerada pela linguagem natural. Como alternativa, proponho o que chamo de “externismo biográfico”, uma tese que torna a teoria das virtudes mais resiliente à crítica situacionista.

Na seção 1, eu esboço em linhas gerais a crítica situacionista. O cerne da objeção situacionista à teoria das virtudes tem duas bases distintas, a

¹ Zagzebski repete esse ponto na conclusão da Parte I da mesma obra. Recomendando que os epistemólogos usem conceitos [e teorias] morais de maneira mais autoconsciente, ela diz: “quaisquer objeções à teoria moral subjacente podem igualmente debilitar o projeto epistêmico” (1996, p. 73). A tradução das citações no texto, salvo indicação contrária, são de minha autoria.

saber: uma base exegetica e uma base empirica. Eu começo apresentando a base exegetica da critica situacionista, a saber, a acusação de que a teoria das virtudes aristotelica está comprometida com uma concepção de caráter que Doris (2002) chamou de “globalismo”. Na sequência, eu apresento a base empirica da critica situacionista, fazendo uma breve seleção de resultados de estudos de psicologia social e cognitiva que sugerem que a cognição humana é em grande medida influenciada por fatores situacionais epistemicamente irrelevantes. A seção termina com um dilema que surge ao se tentar salvar a adequação empirica do constructo de virtude intelectual numa teoria dos traços amigável ao situacionismo, a saber: a teoria dos traços locais.

Na seção 2, eu me debruço sobre o lastro da epistemologia desenvolvida por Zagzebski na teoria de Aristóteles. Em minha opinião, a teoria das virtudes herdou de Aristóteles uma doutrina acerca da formação de virtudes que tem passado incólume. Eu dou a essa doutrina o nome de “Visão Recebida em teoria das virtudes”, a fim de evitar confusões com a visão recebida sobre teorias científicas em filosofia da ciência, mas chamarei doravante apenas de “Visão Recebida”, para fins de brevidade. Caracterizarei a Visão Recebida adiante, mas o ponto crítico é, para mim, que ela tem presumido uma forma de internismo de acordo com a qual o que faz uma virtude adquirida ser a virtude que é são características intrínsecas à virtude independentes do processo como foi adquirida.

Na seção 3, eu proponho que o internismo presumido pela Visão Recebida, em vez de ser uma suposição básica subjacente à teoria das virtudes, é na verdade uma suposição dispensável, resultado de uma ilusão provocada pela linguagem natural. Como alternativa, proponho uma tese que defendi alhures, que chamo de “externismo biográfico”. De acordo com o externismo biográfico, parte do que constitui um traço o traço que é, é a sua história causal. Eu argumento, então, que o externismo biográfico oferece à epistemologia baseada em caráter uma alternativa mais resiliente à critica situacionista. Por fim, na seção 4 eu proponho três lições teóricas à epistemologia baseada em caráter junto

a seus respectivos pares de lições práticas direcionadas, em particular, à abordagem pedagógica da virtude intelectual.

1. A CRÍTICA SITUACIONISTA À TEORIA DAS VIRTUDES

Em filosofia, o situacionismo faz oposição à teoria das virtudes aristotélica. Segundo filósofos situacionistas, a psicologia moral assumida pela teoria das virtudes de tradição aristotélica é empiricamente inadequada. John Doris (2002) é provavelmente o articulador mais famoso dessa crítica. De acordo com ele, a psicologia moral aristotélica presume uma concepção globalista do caráter, a qual se caracteriza pela articulação de três teses distintas, duas relativas à natureza dos traços e uma relativa à organização do caráter. Doris dá a elas os nomes de tese da consistência, tese da estabilidade e tese da integração avaliativa. Ele apresenta (2002, p. 22) essas três teses da seguinte maneira:

Consistência. Traços de caráter e personalidade são confiavelmente manifestados no comportamento relevante ao traço através de uma diversidade de condições evocativas relevantes ao traço.

Estabilidade. Traços de caráter e personalidade são confiavelmente manifestados em comportamento relevante ao traço ao longo de testes iterativos de semelhantes condições evocativas relevantes ao traço.

Integração avaliativa. Em um dado caráter ou personalidade, a ocorrência de um traço com uma valência avaliativa particular está probabilisticamente relacionada à ocorrência de outros traços com valências avaliativas similares.

As duas primeiras teses dizem respeito à natureza dos traços e alegam que os traços de caráter que a teoria das virtudes presume em sua teorização acerca das virtudes e dos vícios têm as seguintes características: são estáveis ao longo do tempo (tese da estabilidade) e consistentes através de diferentes situações (tese da consistência). Já a última tese diz respeito à organização do caráter de uma pessoa, alegando que a probabilidade de um traço de valência positiva associar-

se com outros traços de valência positiva é maior do que a probabilidade do mesmo em se associar com traços de valência negativa e vice-versa.²

Considere o traço da honestidade para fins de ilustração. Segundo o globalismo, uma atribuição do traço da honestidade a alguém carrega consigo três compromissos preditivos. Em primeiro lugar, dizer que uma pessoa é honesta é comprometer-se com a predição de que a probabilidade de ela ser uma pessoa boa em geral é maior do que a probabilidade dessa mesma pessoa ser em geral má. Assim, a probabilidade de uma pessoa honesta ser, digamos, justa e generosa é maior que a probabilidade de ela ser injusta e avarenta.

Em segundo lugar, dizer que uma pessoa é honesta é comprometer-se com a predição de que a honestidade será um traço regular em sua conduta, em contraste a uma qualidade fugaz ou esporádica. Por exemplo, seria talvez um bom chiste dizer que uma pessoa é honesta durante toda sexta-feira 13, mas predizer que ela é honesta apenas nas sextas-feiras 13 atribuindo *com sinceridade* o traço da honestidade a ela seria evidência de que careço de entendimento a respeito do conceito de honestidade.

Por fim, dizer que uma pessoa é honesta é comprometer-se com a predição de que a honestidade é um traço que se manifestará na conduta dessa pessoa em diferentes situações em que a honestidade for uma demanda. Por exemplo, espero que a pessoa manifeste honestidade em situações diversas tais como (1) quando vê que outra pessoa deixa cair dinheiro de seu bolso sem se dar por conta, (2) quando discute a relação com seu cônjuge, (3) quando cita um excerto de uma obra à qual teve acesso somente a partir de outro texto, (4) quando apontam lacunas explicativas reais na teoria que defende etc. Cada uma das situações de (1) a (4) exemplifica uma situação relevante ao traço da honestidade e, se aceito que um traço é consistente através de diferentes situações, então aceito que uma pessoa com o traço da honestidade agirá

² Para evidência textual favorecendo a imputação dessa tese à proposta de Zagzebski, cf. Zagzebski 1996, p. 162. Eu não discutirei a tese da integração avaliativa aqui, uma vez que ela tem sido pouco importante para o debate situacionismo/teoria das virtudes.

honestamente em diversas dessas situações. Sendo assim, no caso (1), espero que a pessoa devolva o dinheiro que caiu do bolso de outra por descuido; no caso (2), espero que a mesma pessoa seja sincera com seu cônjuge a respeito da relação; no caso (3), espero que ela use “apud” para citar um excerto de um texto ao qual teve acesso mediante citação de outrem; e, finalmente, no caso (4), espero que a pessoa reconheça as lacunas explicativas em sua teoria. Cada um desses atos exibiria honestidade. Abrol Fairweather e Owen Flanagan (2014) apresentam a ideia geral aqui da seguinte maneira:

Atribuições de virtude também geram compromissos preditivos, tal que atribuir uma virtude (V) a um agente (S) é asserir que (S) satisfará um conjunto de condicionais vinculando situações (C) e comportamentos relevantes à virtude (B) grosseiramente da seguinte maneira: se um agente S é V, então muitas das condicionais relevantes a seguir serão verdadeiras a respeito de S: $(C_1 \rightarrow B_1)$, $(C_2 \rightarrow B_2)$, $(C_3 \rightarrow B_3)$... $(C_n \rightarrow B_n)$. Dados esses compromissos preditivos do comportamento, atribuições de virtude fazem uma alegação real a respeito do mundo e o valor de verdade de tais atribuições deve ser empiricamente testável. (Fairweather; Flanagan, 2014, pp. 3–4)

Observe que a predição não é *exata*. É dito que *muitas* das condicionais relevantes serão verdadeiras a respeito de S, não que cada uma delas será verdadeira. Em outras palavras, o operador quantificacional aqui não é o quantificador universal, mas um quantificador generalizado, e as condicionais verdadeiras a respeito de S estão por ser descobertas. Além disso, Fairweather e Flanagan destacam ao fim dessa citação que atribuições de virtude devem poder ser empiricamente testadas. Convém antecipar que os situacionistas argumentam que o constructo de virtude é empiricamente inadequado justamente porque falha em seus compromissos preditivos acerca do comportamento das pessoas através de diferentes situações. De fato, apesar do globalismo ser a união entre as teses de consistência, estabilidade e integração avaliativa, o cerne da crítica situacionista à teoria das virtudes diz respeito à tese da consistência. De acordo com os

situacionistas, a conduta humana é inconsistente através de diferentes situações.

É importante, ainda, esclarecer que conceito de ‘situação’ é comumente entendido nessa literatura como se referindo às características nominais ou objetivas do cenário em que a ação humana ocorre. Assim, não se costuma individuar a situação a partir de seus aspectos psicologicamente salientes, levando-se em consideração o impacto de uma situação na pessoa, mas com base nas características que perceptivelmente fazem parte do ambiente. Portanto, para o situacionista, cabe qualificar, a conduta humana é inconsistente através de diferentes situações *nominalmente individuadas*. Esse ponto é reconhecido por Doris ao discutir a distinção entre situação nominal e situação psicológica,³ alegando que “[a] consistência é relativa. Falar de consistência e inconsistência *simpliciter* não faz sentido e a inconsistência relativa a um parâmetro pode ser consistência relativamente a outro” (2002, p. 83).

Tendo esclarecido isso, então, estou em posição de reconstruir a crítica situacionista à epistemologia baseada em caráter tal como segue:

1. Se o caráter intelectual não é consistente através de diferentes situações nominalmente individuadas, então o constructo de ‘virtude intelectual’ na epistemologia baseada em caráter não é empiricamente adequado.
2. O caráter intelectual não é consistente através de diferentes situações nominalmente individuadas.
3. Logo, o constructo de ‘virtude intelectual’ na epistemologia baseada em caráter não é empiricamente adequado.

Para que o argumento acima seja sólido, é necessário tanto que a evidência textual dê suporte à premissa (1) quanto que a evidência

³ A distinção entre ‘situação nominal’ e ‘situação psicológica’ foi alguma vez usada para sustentar a adequação empírica da teoria das virtudes diante da crítica situacionista (e.g., Snow 2010), geralmente vinculando a teoria das virtudes ao modelo CAPS. Para uma discussão desfavorável à relevância dessa distinção, cf. Doris 2002, pp. 76–86. Para uma réplica a Doris, cf. Snow 2010, pp. 25–31. Para uma discussão aprofundada do modelo CAPS, cf. Miller 2014a, pp. 107–128. Mais recentemente, numa obra em coautoria com dois psicólogos, Snow passou a apoiar a teoria da completude do traço [*whole trait theory*] (cf. Wright, Warren; Snow 2021, p. 13, n. 1).

empírica dê suporte à premissa (2). Eu tratarei a respeito da evidência textual a favor de (1) na seção seguinte. Passo, agora, a fazer uma breve exposição da evidência empírica em apoio à premissa (2). Considere os seguintes resultados de estudos experimentais de psicologia social e cognitiva:

- Asch (1946 apud Rodrigues, Assmar; Jablonski 2015, p. 285) observou que 1/3 dos participantes *naive* de um experimento sobre conformidade social cediam ao julgamento da maioria unânime ao julgar qual de três linhas mais se aproximava ao comprimento de uma linha-referência.
- Bargh, Chen e Burrows (1996 apud Kornblith 2007, p. 22) descobriram que a mera exposição a palavras como ‘rude’ ou ‘educado’ antes de uma interação social influencia as crenças que formamos a respeito das pessoas com quem interagimos na sequência, efeito este conhecido na literatura como *priming*.
- Isen e colaboradores (1987, 1991) descobriram que estados de humor positivo induzidos por meio de poucos minutos de um filme de comédia ou pela recepção de uma pequena sacola de doces têm efeitos significativamente positivos com respeito à resolução criativa e ágil de algum problema que exige pensamento flexível.
- Forgas e East (2008) descobriram que estados de humor negativo induzidos por meio de exposição a alguns minutos de um excerto editado de um longa-metragem sobre morte provocada por câncer têm impacto significativo com respeito à desconfiança e acurácia em julgar quando alguém está mentindo.

A conclusão a ser tirada desses resultados, caso estejam corretos, é que a cognição humana é em grande medida influenciada por fatores situacionais epistemicamente irrelevantes, fatores tais como assistir a alguns minutos de um longa-metragem sobre morte provocada por câncer ou receber uma pequena sacola de doces. A sugestão situacionista, então, é a de que o caráter intelectual influencia muito pouco na conduta intelectual das pessoas, de modo que boa parte dos julgamentos e crenças que formamos diariamente é mais influenciada por fatores situacionais que por fatores relativos ao caráter. Para fins de argumentação, eu assumirei que a premissa (2) do argumento apresentado anteriormente é verdadeira e conta com sólida evidência empírica a seu favor.

Os situacionistas, no entanto, aceitam que há uma teoria dos traços compatível com o situacionismo. Trata-se da teoria dos traços locais, sugerida por Doris (2002, pp. 62–66). De acordo com essa teoria, traços de caráter são indexados a situações específicas nominalmente individuadas, de tal modo que, em vez de se falar de traços grossamente individuados como “honestidade”, “coragem”, “generosidade” etc., é mais apropriado estipular traços de caráter finamente individuados como honestidade para com a esposa quando solicitado a discutir a relação e honestidade para com colegas de trabalho quando em *home office*. De fato, no contexto da epistemologia baseada em caráter, a sugestão situacionista é a de que os estudos apontados anteriormente são consistentes com traços intelectuais finamente individuados, tais como ceticismo após assistir a um longa-metragem sobre mortes por câncer e agilidade intelectual após receber uma pequena sacola de doces.

Suponha, então, que um epistemólogo das virtudes busque garantir a adequação empírica do constructo de virtude intelectual a partir da teoria dos traços locais. O problema que agora surge é entender em que sentido os traços aqui estipulados são *virtudes* intelectuais, pois, por envolverem indexação a situações normativamente irrelevantes, tais traços carecem de relevância normativa, e uma vez que a relevância normativa é uma condição para que se possa falar de categorias como virtudes e vícios, surge um dilema ao se tentar garantir a adequação empírica do constructo de virtude intelectual na teoria dos traços locais. Os dois chifres do dilema podem ser apresentados como segue:

- (1) Ou a epistemologia baseada em caráter é empiricamente adequada, mas carece de relevância normativa;
- (2) Ou a epistemologia baseada em caráter é normativamente relevante, mas carece de adequação empírica.

Até aqui, apresentei alguns elementos centrais da crítica situacionista, mas nenhum esforço foi feito na direção de elucidar se de fato a epistemologia baseada em caráter compromete-se com as

predições de consistência transsituacional tal como a crítica situacionista imputa à teoria das virtudes. No que se segue, apresentarei evidência textual na obra seminal de Zagzebski de que tais compromissos preditivos parecem de fato ser endossados pela filósofa. Meu foco na obra de Zagzebski se justifica devido ao fato de ela oferecer a análise mais influente da noção de virtude intelectual na epistemologia baseada em caráter, bem como o desenvolvimento mais sistemático até o momento de uma epistemologia baseada em caráter.

2. A VISÃO RECEBIDA EM TEORIA DAS VIRTUDES

Um aspecto central da teoria das virtudes, e que indica uma preocupação distintiva dessa teoria em contraste com outras teorias de ética normativa, é uma visão sobre como as qualidades enfatizadas pela teoria — i.e., as virtudes — são desenvolvidas. Em primeiro lugar, a teoria das virtudes assume que a aquisição de virtudes é condizente com a espécie humana. A esse respeito, diz Aristóteles, na *Ética Nicomaqueia* (doravante abreviado *EN*), que “as virtudes não se engendram nem naturalmente nem contra a natureza, mas, porque somos naturalmente aptos a recebê-las, aperfeiçoamo-nos pelo hábito” (II.1.1103a24–26; tradução de Zingano). Também se depreende daqui que as virtudes são formadas por meio do hábito, o que requer prática. A virtude, portanto, é adquirida pelo seu exercício, tal como uma habilidade.⁴ De fato, Aristóteles compara a aquisição de uma virtude com a aquisição das diversas artes, dizendo: “pois o que é necessário aprender a fazer, isto aprendemos fazendo, tal como as pessoas são tornadas construtoras de casas construindo casas e tocadoras de *kithara* tocando *kithara*”⁵ (*EN*

⁴ Para uma discussão sobre a similaridade estrutural entre virtudes e habilidades, cf. Annas 2011.

⁵ A *kithara* era um instrumento semelhante à lira, porém, ao contrário desta, usualmente apenas tocada por músicos profissionais. Com efeito, “κιθαρίζω” — literalmente, “tocar *kithara*” — tinha, no dialeto ático, o sentido figurativo de “ter uma educação sofisticada”. Podemos observar esse uso na comédia *As Vespas*, de Aristófanes, nos versos 959 e 989. Para uma discussão sobre esse uso, cf. Swift 2010, pp. 48–49. Essa passagem de Aristóteles, optei por traduzi-la eu mesmo, pois Zingano traduz “κιθαρίζοντες” por “tocando cítara” que, embora seja uma latinização comum, pode levar a uma confusão com um outro instrumento musical, distinto daquele a que os gregos chamavam “*kithara*”. Na citação subsequente,

II.1.1103a32–34). Uma outra semelhança entre a virtude e as artes é que tanto para uma quanto para a outra é a prática que determina se a qualidade adquirida é uma excelência ou um defeito. Isto é o que Aristóteles tem a dizer a respeito:

“[C]om efeito, do [tocar *kithara*] surgem tanto os bons como os maus [tocadores de *kithara*]. Os construtores e todos os demais artesãos analogamente: por construir bem, tornar-se-ão bons construtores; por construir mal, maus construtores. Se não fosse assim, ninguém precisaria do mestre, mas todos nasceriam bons ou maus. Assim também se passa com as virtudes: agindo nas transações entre os homens, tornam-se uns justos; outros, injustos; agindo nas situações de perigo e habituando-se a temer ou a ter confiança, tornam-se uns corajosos; outros, covardes. O mesmo ocorre no caso dos apetites, assim como no das iras, pois se tornam uns temperantes e tolerantes; outros, intemperantes e irascíveis, uns por persistirem a agir de um jeito nas mesmas situações, outros por persistirem de outro jeito. Em uma palavra: as disposições originam-se das atividades similares. Por esta razão, é preciso que as atividades expressem certas qualidades, pois as disposições seguem as diferenças das atividades. Portanto, habituar-se de um modo ou de outro logo desde jovem não é de somenos, mas de muita, ou melhor: de toda importância.” (EN II.1.1103b8–25; tradução de Zingano)

Fica claro na passagem acima que os traços de caráter são formados por meio da prática habitual e que a valência das ações determinará se os traços resultantes serão excelências ou defeitos de caráter.

Apesar de serem comparáveis na forma como são adquiridas, Aristóteles distingue virtudes e artes elencando três condições que caracterizam os objetos gerados por uma virtude genuína (EN II.4.1105a31–33). A primeira, o saber, não é exclusividade das virtudes, mas é também compartilhada pelas artes (1105b1–2). A segunda condição é escolher por deliberação e pelas coisas mesmas. A terceira destas condições alega que a ação genuinamente virtuosa depende de o agente agir portando-se de modo firme e inalterável. Assim, se um neurocirurgião sabe realizar uma

uso a tradução de Zingano, alterando apenas a tradução de “κιθαρίζειν” por “tocar *kithara*” e “κιθαρισται” por “tocadores de *kithara*”, a fim de ser consistente com esta nota explicativa.

cirurgia complexa no cérebro, mas não o faz, ele nem por isso carece da habilidade para tal. Por outro lado, se uma pessoa é dita justa, mas nega-se a agir de acordo com o que é justo, isto é, se não escolhe agir justamente, então temos uma boa razão para duvidar de que essa pessoa é de fato justa. A diferença aqui é que, enquanto uma pessoa com uma habilidade pode escolher não exercitar sua habilidade, uma pessoa com uma virtude é impedida por força do caráter de escolher não fazer uso de sua virtude. Disso se depreende que o caráter e as virtudes têm eficácia causal no que respeita à conduta humana.

Parece haver em Aristóteles, como Marco Zingano discute (2008, pp. 27–31), uma psicologia fixista do caráter: uma vez formado o caráter por hábito, o agente moral adquire disposições com as quais constitui uma segunda natureza sua, “cuja fixidez permite uma estimativa razoável sobre o que fará” (Zingano 2008, p. 31).⁶ Não pretendo disputar se essa é a melhor interpretação da psicologia moral de Aristóteles em particular. Meu objetivo será mostrar que há, na teoria das virtudes, uma doutrina recebida através das obras de Aristóteles acerca do processo de aquisição de uma virtude e do produto resultante de um tal processo que influencia a epistemologia baseada em caráter desenvolvida por Linda Zagzebski. No que se segue, tentarei evidenciar o que chamo de “Visão Recebida” através de excertos da obra *Virtues of the Mind* (1996), de Zagzebski, e tentarei motivar o diagnóstico de que tal visão presume uma forma de internismo que torna a teoria das virtudes particularmente vulnerável à crítica situacionista. Mas, antes de prosseguir, eu gostaria de resumir o que foi visto até aqui. Segundo penso, são suposições básicas da teoria das virtudes as seguintes alegações:

- I. Existe uma estrutura psíquica — o caráter — compatível com a natureza humana;
- II. Essa estrutura psíquica é desenvolvida por meio do hábito;
- III. O desenvolvimento dessa estrutura psíquica é atribuível à agência;

⁶ Para uma discussão em português da crítica situacionista à teoria de Aristóteles, atenuando a atribuição de uma psicologia fixista do caráter ao filósofo estagirita, cf. Hobuss 2021, p. 16.

- IV. Essa estrutura psíquica é causalmente eficaz com respeito à conduta humana; e
- V. Essa estrutura psíquica é constituída de estruturas menores — os traços de caráter — que admitem categorização avaliativa (e.g., ‘excelência’ ou ‘defeito’).

Não pretendo sustentar que a lista acima é uma lista exaustiva de suposições básicas da teoria das virtudes, mas proponho que a rejeição de uma dessas alegações acarreta a rejeição da teoria das virtudes.⁷

Vejamos agora o que Zagzebski tem a dizer a respeito do processo de aquisição de uma virtude e seu produto resultante:

Uma virtude é uma excelência adquirida e um vício é um defeito adquirido. Leva tempo para se desenvolver virtudes e vícios e essa característica está conectada ao fato de que nós consideramos as pessoas responsáveis por seus traços. Assim que uma virtude ou um vício se desenvolve, torna-se algo impregnado no caráter de uma pessoa e um tipo de segunda natureza. O fato de que um traço está entre as qualidades mais permanentes de uma pessoa significa que a pessoa carrega uma responsabilidade mais plena por ele que por qualidades que são mais fugazes. Assim, a responsabilidade de uma pessoa por suas virtudes e vícios está conectada com o fato de que elas são gradualmente adquiridas e são relativamente permanentes e essas duas propriedades, de permanência e aquisição gradual, não são independentes. Virtudes e vícios formam parte do que torna uma pessoa a pessoa que ela é. As características de aquisição gradual e impregnação sugerem que uma virtude é um tipo de hábito e isso é o que Aristóteles sustentou. (1996, p. 116)

Zagzebski claramente destaca aqui que há um processo gradual de aquisição de um traço por meio do hábito e que o produto resultante de um tal processo — i.e., o traço — é uma qualidade permanente, impregnada no caráter de uma pessoa. Mais adiante, Zagzebski oferece uma descrição um pouco mais pormenorizada do processo de habituação aplicável às virtudes intelectuais tanto quanto às virtudes morais:

⁷ A literatura situacionista, por exemplo, muitas vezes parece fornecer razões para rejeitar as suposições (I), (IV) ou (V), de tal modo que se poderia inferir daqui que o situacionismo e a teoria das virtudes são inconciliáveis.

Ademais, chamo a atenção para essas suposições por uma outra razão, a saber: a tentativa de garantir a adequação empírica da teoria das virtudes no modelo *Big Five* parece levar a um dilema entre negar as suposições (II) e (III) ou negar a suposição (IV). Sobre isso, cf. Miller 2014b.

Eu proponho que os estágios de aprendizado de virtudes intelectuais são exatamente paralelos aos estágios de aprendizado de virtudes morais como descritas por Aristóteles. Elas começam com a imitação de pessoas virtuosas, requerem prática que desenvolve certos hábitos de sentir e agir, e normalmente incluem um estágio intermediário entre o estágio do autocontrole intelectual (superando a *akrasia* intelectual) paralelo ao estágio do autocontrole moral na aquisição de uma virtude moral. Em ambos os casos, a imitação é o de uma pessoa que possui a *phronesis*. (1996, p. 150)

Zagzebski continua, exemplificando o processo com o traço da coragem:

A coragem é com frequência usada como um caso paradigmático de uma virtude. Alguém adquire coragem imitando uma pessoa corajosa. Tal imitação envolve o treinamento de sentimentos tanto quanto aprender a como identificar aquelas situações nas quais é moralmente louvável, talvez mesmo compulsório, encarar o perigo, e aquelas nas quais não o é. Normalmente um estágio se segue no qual a pessoa sabe o que fazer, mas carece de habilidade para fazê-lo. Aristóteles diz que uma tal pessoa sofre de *akrasia*, ou fraqueza da vontade. Gradualmente, ela aprende a superar a fraqueza e em cada vez mais circunstâncias é capaz de agir corajosamente, mesmo quando a tentação de não o fazer é forte. Nesse estágio, ela é uma pessoa moralmente autocontrolada. Apenas quando a coragem se torna relativamente fácil a ela e que não é necessário lutar para resistir às fortes tentações contrárias é que se pode dizer corretamente a seu respeito que ela possui a virtude da coragem. Quando ela tiver sido corajosa por muito tempo, pode nem mesmo ter de encarar tentações contrárias e, eventualmente, perceberá a atividade corajosa como prazerosa. (1996, pp. 150–151; ênfase minha)

Destaco a passagem em que é dito que “em cada vez mais circunstâncias”, pois a passagem enseja a atribuição de consistência transsituacional como uma característica dos traços adquiridos por meio do processo de habituação e esse ponto é fulcral à objeção dos situacionistas. Zagzebski, nesses excertos, parece apoiar a ideia de que um traço adquirido por meio do hábito se impregna na pessoa de tal modo que o traço a motiva e a capacita a se comportar de um modo

correspondente ao traço em diversas situações em que o traço é uma demanda apropriada.

Isso está sugerido também quando Zagzebski discute o que distingue virtudes de habilidades. Ela conclui sua discussão sobre assunto alegando:

[A]s virtudes têm um alcance de aplicação mais amplo que as habilidades, ao menos tipicamente, enquanto habilidades tendem a ser mais específicas ao assunto, ao contexto e à função. ... [H]abilidades estão atreladas a atividades específicas, mas não há qualquer conexão essencial entre uma virtude específica e uma atividade específica (1996, p. 115; ênfase no original)

Zagzebski parece estar dizendo algo bastante plausível aqui. Por exemplo, enquanto habilidades mecânicas como a habilidade para consertar chuveiros está essencialmente conectada à atividade específica de consertar chuveiros, a virtude da perceptividade não está essencialmente conectada à atividade específica de, digamos, interpretar peças barrocas atentando-se às características do período barroco, podendo relacionar-se com muitas outras atividades específicas, sem haver, portanto, uma atividade específica à qual a perceptividade está conectada em essência.⁸ O mesmo pode ser dito a respeito de virtudes como criatividade, coragem, honestidade etc. Isso parece sugerir que o agente, uma vez tendo formado, digamos, uma virtude como a honestidade, agirá honestamente em diversos contextos em que a honestidade for uma demanda razoável. Afinal, em virtude de ser honesto, presume-se que o agente terá treinado seu caráter para (a) perceber as ocasiões em que a honestidade é uma demanda, (b) julgar

⁸ Isso não é o mesmo que negar que haja uma atividade *característica* da perceptividade. Como observo adiante, as virtudes são, pelo menos parcialmente, individuadas por sua atividade característica, mas isso difere de dizer que haja uma atividade *de um tipo especificável* à qual elas estão essencialmente atreladas. Por exemplo, a atividade *característica* da virtude da mentalidade arejada consiste (aproximadamente) em *considerar seriamente os méritos de pontos de vista alternativos*, mas isso não equivale a dizer que há uma atividade específica como, por exemplo, considerar seriamente os méritos de hipóteses diagnósticas alternativas, à qual a mentalidade arejada está *essencialmente* conectada. Como se desprende da atividade característica da mentalidade arejada, ela se aplica tão bem quanto à consideração dos méritos de pontos de vista políticos alternativos, de hipóteses científicas alternativas, de pontos de vista filosóficos alternativos etc.

que é a ocasião apropriada para agir honestamente, (c) querer ser honesto e (d) sentir prazer em agir honestamente. Nesse sentido, parece que, uma vez fixado pelo hábito, o traço da honestidade se torna aplicável de um modo que é *genérico*.

A descrição aristotélica sobre como as virtudes são formadas é bastante influente na epistemologia baseada em caráter. Por exemplo, as propostas acerca da educação do caráter intelectual têm amplamente se apoiado em uma abordagem padrão sumariada por Steven L. Porter da seguinte maneira:

Em discussões sobre a natureza da formação da virtude, ao menos quatro dimensões para inculcar a virtude podem ser identificadas: (1) instrução direta sobre a natureza e importância das virtudes; (2) exposição a exemplares das virtudes; (3) prática de comportamentos virtuosos e a habituação resultante de disposições virtuosas; e (4) criação de ambientes que enculturam virtudes. (2016, p. 222)

Assim, a ideia de formar virtudes intelectuais na educação leva em consideração que um tal processo requer imitação de exemplares das virtudes intelectuais e oportunidades iteradas para pô-las em prática, tal como evidenciam os itens (2) e (3) acima. Eu retomarei o item (1) na seção 4, mas agora retorno à caracterização da Visão Recebida.

Estou agora em melhor posição para caracterizar no que consiste a Visão Recebida. Proponho que a Visão Recebida é a visão de acordo com a qual:

- A. Uma virtude é adquirida através de um processo gradual de habituação; &
- B. Uma virtude adquirida pelo hábito é de tal modo impregnada no caráter da pessoa que é previsto que a virtude se generalizará para diversas situações em que a virtude for uma demanda.

Essas duas alegações da Visão Recebida caracterizam as propriedades que Zagzebski chamou (1996, p. 116) de “aquisição gradual” e “impregnação”. Eu não pretendo disputar a primeira destas alegações, embora eu pense que a descrição do processo de habituação esteja aberta à revisão e que a psicologia experimental tenha muito a

esclarecer a respeito. O que quero questionar aqui é a segunda alegação. Minha hipótese de leitura é que a segunda alegação presume que o resultado de um processo de habituação é um traço grossamente individuado, sem qualificações, tal como “coragem”, “honestidade” ou “generosidade”. Eu sustento, contudo, que isso é uma ilusão sugestionada pela linguagem natural, uma vez que a terminologia das virtudes nomeia traços que, em tese, se aplicam de maneira genérica a contextos e atividades da vida humana. Em minha opinião, está presumido aí uma forma de internismo com respeito à individuação das virtudes. Caracterizo essa forma de internismo da seguinte maneira:

- i. O que faz uma virtude ser a virtude que é depende de características intrínsecas à própria virtude e é independente do processo de habituação pelo qual a virtude foi adquirida em primeiro lugar.

Há várias formas de nomear as características intrínsecas de uma virtude. Jason Baehr (2011, p. 103) fala em uma “psicologia característica” que permite individuar cada virtude; Mark Alfano (2013, p. 119) fala de “motivações ou razões características”. Em uma obra mais recente, Zagzebski reitera sua posição original de que uma virtude é individuada de acordo com um motivo que é distintivo a cada virtude particular, de tal modo que podemos falar que há “um motivo distintivo para a generosidade, um outro para a compaixão, outro para a coragem, e assim por diante” (2017, p. 108). Eu seguirei Baehr e chamarei essas características intrínsecas da virtude de “psicologia característica”, pelo que entendo a associação entre, de um lado, a *atividade característica* de uma virtude e, de outro, seu *perfil disposicional* — i.e., se se trata de uma disposição que *motiva* a realização de sua atividade característica, que *habilita* a realização de sua atividade característica, ou que tanto *motiva* como *habilita* a realização de sua atividade característica.⁹

⁹ Para uma exposição mais detalhada desse ponto, cf. de Borja 2020, pp. 69–72.

Essa forma de internismo sugere que as virtudes não são senão individuadas grossamente: fala-se de “coragem”, “generosidade”, “honestidade” etc. sem qualificações adicionais. Alfano (2013, p. 125) contrasta essa maneira de individuar os traços de caráter com a maneira favorecida por situacionistas, na qual, como observei anteriormente, um traço é indexado a uma situação específica. Eu proporei adiante uma alternativa que evita tanto noções grossamente individuadas quanto noções tão finamente individuadas como aquelas propostas pela teoria dos traços locais. Meu ponto aqui é notar como, assumindo essa forma de internismo, fica subentendido que o processo de habituação é um mero expediente para alcançar um fim que já está definido de antemão. Em outras palavras, a ideia que quero fazer notar aqui é que o processo de habituação, embora fundamental para a aquisição de um traço, não tem sido entendido como fundamental na *individuação* do próprio traço que é adquirido. Em contraposição a isso, na visão que elaborarei na seção seguinte, o traço resultante do processo de habituação é, por assim dizer, “contaminado” pelo próprio processo — i.e., pelas práticas incorporadas no processo e pelas circunstâncias em que o processo teve lugar.¹⁰

3. EXTERNISMO BIOGRÁFICO DO TRAÇO

Quero iniciar esta seção indicando o que penso ser uma ilusão gerada pelo uso da linguagem natural para falar sobre traços de caráter. A terminologia das virtudes é composta por termos ordinários como “coragem”, “generosidade” e “honestidade”, para mencionar alguns.

¹⁰ Zagzebski parece alegar algo semelhante ao que penso quando diz que “intrínseco à natureza da virtude é a maneira como ela é adquirida” (1996, p. 106). Eu suspeito, contudo, que Zagzebski não esteja aqui dizendo que o que faz uma virtude ser a virtude que é, é dependente do processo de habituação por meio do qual a virtude foi adquirida. É interessante notar, no entanto, que ao discutir o problema da generalidade — que possui semelhanças com o desafio situacionista (cf. Alfano 2013, p. 119) —, Zagzebski (1996, pp. 310–311) sugere uma solução que casa relativamente bem com a proposta que defenderei na sequência, a saber, que o problema da generalidade pode ser resolvido por meio de um exame empírico da formação do hábito. Assim, para todos os efeitos, a proposta que desenvolverei a seguir pode tanto ser considerada como uma tentativa de dar continuidade à teoria de Zagzebski quanto uma proposta alternativa.

Uma vez que de fato não há atividades específicas às quais essas noções estão essencialmente vinculadas, podendo as qualidades por elas nomeadas serem instanciadas em uma ampla gama de atividades, somos levados a crer que a aquisição dessas qualidades por uma pessoa a levará a instanciá-las em diversas ocasiões em que elas forem relevantes. Para retomar o exemplo da honestidade da primeira seção, espera-se de uma pessoa honesta que ela devolva o dinheiro que caiu do bolso de outra por descuido; que ela seja sincera com seu cônjuge a respeito da relação, se for o caso de ela ser casada; que ela use “apud” para citar um excerto de um texto ao qual teve acesso mediante citação de outrem, se for o caso; que ela reconheça as lacunas explicativas de uma teoria que ela própria apoia, se for o caso, e assim por diante. O raciocínio parece ser este:

1. Se não há atividades específicas às quais as noções aretaicas estão essencialmente vinculadas, então a aquisição das qualidades nomeadas por essas noções serão instanciadas em uma ampla gama de ocasiões em que as qualidades forem demandadas.
2. Não há atividades específicas às quais as noções aretaicas estão essencialmente vinculadas.
3. Logo, a aquisição das qualidades nomeadas por essas noções serão instanciadas em uma ampla gama de ocasiões em que as qualidades forem demandadas.

Note, contudo, que a conclusão é uma alegação empírica, mas a premissa 2, apesar disso, é uma alegação conceitual sobre a natureza dos termos aretaicos. Mas, inferir de uma alegação conceitual uma alegação empírica é fazer um movimento que merece muita cautela, pois a alegação que é concluída deve estar apoiada em evidência empírica. Além disso, se os resultados de estudos de psicologia social e cognitiva são cogentes em demonstrar que nossa conduta é inconsistente através de diferentes situações nominalmente individuadas, como estou assumindo que são, então a melhor evidência disponível sugere que a condicional do raciocínio acima é, no mínimo, temerária. Eu dou a essa condicional tentadora o nome de “ilusão de generalidade”, pois ela vincula o fato de

que os termos aretaicos são termos genéricos com a predição de que as qualidades nomeadas por esses termos são, por consequência, qualidades que se generalizam. A primeira lição para a qual quero chamar a atenção, então, é já bastante conhecida na teorização filosófica, a saber: que a linguagem natural pode enganar. Os termos aretaicos, sugiro, são termos genéricos que nos iludem a procurar por traços grossamente individuados nas pessoas, e a concepção globalista atribuída à teoria das virtudes, bem como os deslizes cometidos por teóricos das virtudes com base na ilusão de generalidade, são erros atribuíveis ao uso ordinário da linguagem natural. A partir daqui, quero sugerir minha proposta alternativa à individuação das virtudes.

Um hábito jamais é formado dentro de toda e qualquer circunstância, ou englobando toda e qualquer prática. A formação de um hábito sempre ocorre a partir de determinadas circunstâncias e práticas. Além disso, um traço desenvolvido por um hábito está sempre vinculado a um certo rol de estados mentais que constituem a identidade prática do agente e o traço em questão. Para ilustrar este último ponto, considere, em primeiro lugar, o caso da Política Egoísta, de Pauline Kleingeld (2015):

Suponha que uma política endosse ajudar outros em necessidade, mas que, contudo, confiavelmente age de maneira egoísta. Independentemente de ela se sentir culpada ou não a respeito disso, suponha que ela acredita que deveria ser mais beneficente. Assim, ela por vezes ajuda outras pessoas, a saber, quando ajudá-las está em linha com o seu egoísmo. Por exemplo, na presença de câmeras, ela pode ajudar uma pessoa em necessidade, por um desejo de parecer generosa ou carinhosa [diante das câmeras]. Ela espera ter uma melhor chance de ganhar a próxima eleição quando os noticiários a retratarem agindo de maneira beneficente. Mas quando não há câmeras, ela não presta ajuda, pois ela considera que fazer isso não é do seu interesse. (2015, pp. 347–348)

O caso acima aponta para estados conativos, como desejos, intenções e esperanças da política em questão que manifestam o egoísmo enquanto um traço seu. Em vez de a descrevermos em termos de traços finamente individuados, tais como “beneficência em frente às

câmeras” e “egoísmo na ausência de câmeras”, é plausível atribuir suas ações a estados conativos (desejos, intenções, esperanças etc.) similares associados a situações distintas que dão sentido a uma identidade prática coerente ou unificada, em contraste com a fragmentação do caráter sugerida pela teoria dos traços locais de Doris.

Um outro exemplo poderia ser o de uma bióloga que persegue o conhecimento com grande entusiasmo enquanto faz pesquisa de campo, mas que, contudo, apesar de exibir tal curiosidade intelectual em um ambiente natural, não persegue o conhecimento com grande entusiasmo enquanto faz pesquisa no laboratório. Seguindo a teoria de Doris, essa bióloga pode ser descrita como curiosa em um ambiente natural e carente de curiosidade em um ambiente artificial. Seu caráter é, assim, fragmentado, carente de qualquer integração ou consistência avaliativa. Ora, há, por certo, maneiras mais caridosas de compreender o caráter da bióloga. Em primeiro lugar, pode ser que o ambiente natural evoque nela boas lembranças ou sentimentos positivos. Em segundo lugar, pode ser que ela mantenha crenças metodológicas que favoreçam a pesquisa de campo sobre a pesquisa em laboratório, pelo menos sob certos aspectos. Em terceiro lugar, pode ser que ela mantenha crenças éticas que favoreçam a pesquisa de campo sobre a pesquisa laboratorial, ao menos sob certos aspectos. Quaisquer dessas explicações nos ajudariam a compreender o tipo de pessoa que essa bióloga é e o que unifica suas experiências e ações como sendo as experiências e ações dela.

Os pontos que expus acima são relevantes porque sugerem que os traços de caráter de uma pessoa, que constituem o tipo de pessoa que alguém é, são constituídos por estados mentais associados a práticas situadas. Assim, por exemplo, do fato de um clínico geral manifestar com frequência indagação, autonomia e mentalidade arejada quando questiona os sintomas de um paciente, analisa-os e infere a partir daí uma hipótese diagnóstica, não se segue que essa mesma pessoa manifestará com frequência indagação, autonomia e mentalidade arejada quando questiona as crenças políticas de alguém, analisa seus argumentos e infere, a partir daí, um diagnóstico sobre os principais

males da sociedade. É perfeitamente concebível — e eu quero sugerir que é de fato *previsível* — que os traços que constituem a identidade prática de alguém estão associados a situações e práticas específicas atreladas a estados psicológicos (cognitivos, afetivos ou conativos) específicos, tais como crenças específicas, conhecimentos específicos, sentimentos específicos e interesses específicos. Minha sugestão de que isso é um ponto previsível se segue do externismo biográfico, uma tese que defendi e enunciei alhures como sendo “a tese de acordo com a qual a individuação e correta descrição de um traço de caráter ... depende constitutivamente da história causal do traço” (de Borba 2020, p. 76). Em outras palavras, minha tese é a de que o processo de habituação pelo qual um traço é adquirido é crucial para a individuação do traço em questão. Não sustento que a psicologia característica do traço é irrelevante para a sua individuação, mas sustento que, à descrição da psicologia característica de cada traço, deve ser acrescida uma descrição da história causal do traço adquirido. Evidentemente, a descrição da história causal do traço adquirido não é uma tarefa filosófica, mas um trabalho empírico para psicólogos — o mesmo ponto se aplica, penso, para a “psicologia característica” de um traço. Além disso, uma vez que o processo de habituação é diferente em cada pessoa, para cada pessoa que pode ser dita, digamos, “corajosa”, é previsto que sempre haverá diferenças individuais no traço adquirido, o que sugere que ambos os traços serão chamados “coragem” não por terem exatamente as mesmas características, mas por algum tipo de semelhança.

Aos pontos destacados acima, gostaria de acrescentar duas coisas que não discuti na ocasião em que defendi o externismo biográfico. Em primeiro lugar, acrescento que, uma vez que o processo de habituação é um processo *contínuo* ao longo da vida de uma pessoa, eu sustento que um traço sempre terá, em alguma medida, um caráter *indeterminado*. Isso significa que, para o externismo biográfico, não há tal coisa como um traço possuído *plenamente*.

Em segundo lugar, se na ocasião em que articulei o externismo biográfico pela primeira vez eu havia apenas indicado um caminho

alternativo para a individuação de traços e virtudes em particular em contraste com as propostas de Zagzebski (1996) e Baehr (2011), eu pretendo agora apresentar a maneira de individuar um traço que é acarretada pelo externismo biográfico. Trata-se de uma proposta que diverge tanto da individuação genérica (tal como presente na tradição) como da individuação que indexa um traço a uma situação nominalmente individuada (tal como presente no situacionismo). Como disse anteriormente, minha proposta acrescenta à descrição da psicologia característica do traço uma descrição da história causal do traço adquirido. Proponho, então, uma maneira de falar sobre virtudes que leva esses dois elementos em consideração: por um lado, a psicologia característica do traço, representada pelo nome genérico dado ao traço em questão; por outro, subscrito a essa psicologia característica, a história causal do traço, representada pelo nome do sujeito a quem o traço é atribuído, representando, assim, a história de vida desse sujeito. Como resultado, podemos falar de traços que se assemelham entre si em termos de uma psicologia característica associada a histórias de vida distintas como, digamos, Indagatividade_{Sócrates} e Indagatividade_{Aristóteles}. Ambos os traços se assemelham porque compartilham consigo elementos de uma psicologia característica, mas nem por isso são o mesmo traço, uma vez que sua individuação depende constitutivamente da história de vida à qual estão atrelados.

Uma objeção que poderia ser feita é que o externismo biográfico nega a possibilidade de duas ou mais pessoas compartilharem o *mesmo* traço, mas isso está em discordância com nossa prática comum de atribuição de traços, como quando atribuímos coragem a duas ou mais pessoas.¹¹ Esse é um fato que merece explicação. Eu suspeito, aqui, de uma hipótese de economia lexical, de acordo com a qual nosso vocabulário aretaico consolidou certos tipos idealizados que facilitam a comunicação e a função que os termos aretaicos desempenham no

¹¹ Agradeço ao Celso Vieira por chamar a atenção para esse ponto.

discurso humano. Termos aretaicos são, assim, termos genéricos por razões relacionadas à economia lexical.

Eu não pretendo sustentar que o externismo biográfico conta com evidência empírica a seu favor. Isso permanece uma questão em aberto. Meu ponto é que, em contraste com o internismo exposto acima, segundo o qual o que faz uma virtude ser a virtude que é depende de características intrínsecas à própria virtude e é independente do processo de habituação pelo qual a virtude foi adquirida em primeiro lugar, o externismo biográfico considera o processo de habituação um elemento central na individuação de uma virtude e, uma vez que um tal processo ocorre a partir de práticas específicas e em circunstâncias específicas, é *previsto* que um agente varie seu comportamento de acordo com as circunstâncias e práticas nas quais está envolvido, e o faz sem prejudicar sua integridade enquanto agente — pois tal variabilidade se explicaria também em função dos aspectos psicologicamente salientes da situação e das práticas nas quais o agente está envolvido, como nos casos apresentados da política egoísta imaginada por Kleingeld e da bióloga imaginada por mim. Em poucas palavras, o externismo biográfico, embora talvez não dê à teoria das virtudes uma imunidade completa à crítica situacionista, certamente oferece à teoria das virtudes um nível maior de *resiliência* diante da crítica situacionista, uma vez que *prevê* a variabilidade comportamental através de diferentes situações nominalmente individuadas. Assim, uma segunda lição teórica à epistemologia baseada em caráter é a de que, a fim de individuar um traço, é fundamental levar em conta o processo de habituação pelo qual o traço foi adquirido e pelo qual está sendo mantido.

Para finalizar esta seção, eu gostaria de dizer alguma coisa sobre como o externismo biográfico lida com o dilema entre a adequação empírica do constructo de virtude intelectual e sua relevância normativa. Em minha opinião, o externismo biográfico evita tal dilema porque postula traços cuja valência é uma função da interação pessoa-situação. Explico. O que faz um traço ser uma virtude ou um vício na tese que defendo tem a ver com o tipo de identidade prática que o traço constitui e expressa sua contribuição geral ao sucesso dessa mesma

identidade prática em realizar suas aspirações em suas circunstâncias de vida. Assim, a valência de um traço é uma função da interação entre uma identidade pessoal e suas circunstâncias de vida.

Para ilustrar esse ponto, considere um clínico geral que habitualmente levanta perguntas pertinentes a seus pacientes, raciocina a respeito dos sintomas destes sem se deixar influenciar de maneira indevida pelas opiniões de seus colegas de trabalho e leva em consideração os méritos de diferentes hipóteses diagnósticas antes de oferecer seu próprio diagnóstico de cada caso. Em poucas palavras, no contexto do exercício de sua profissão, ele habitualmente manifesta qualidades que se assemelham àquilo que na terminologia das virtudes se convencionou chamar de indagatividade [*inquisitiveness*], autonomia intelectual e mentalidade arejada [*open-mindedness*]. Suponha, agora, que ele recebe um paciente do sexo masculino em sua sala de atendimento. Ele prontamente pergunta o que o paciente está sentindo e o paciente responde que vem sentindo dores no peito. Ele, então, questiona se as dores que o paciente tem na região do tórax pioram após fazer esforço físico. O paciente responde “sim”. Um enfermeiro presente prontamente opina que é infarto, mas ainda que o clínico geral considere essa opinião plausível e, talvez, até mesmo provavelmente verdadeira, ele não descarta outras hipóteses diagnósticas, como, por exemplo, a de que se trata de um aneurisma dissecante da artéria aorta. Reconhecendo a gravidade da situação, ele sabe que não há tempo para realizar procedimentos demorados para diagnosticar corretamente o paciente, de modo que ele solicita ao enfermeiro a aferição da pressão arterial do paciente em ambos os braços. Constata-se, então, valores diferentes de pressão arterial. Com isso, o clínico geral descarta a hipótese de infarto agudo no miocárdio e, presumir-se-á, diagnostica corretamente o aneurisma dissecante da aorta, oferecendo o tratamento correto ao problema.

O exemplo acima ilustra um caso no qual qualidades intelectualmente louváveis são instanciadas por um profissional que parece de fato estar preocupado com a verdade e com salvar a vida de

seu paciente, revelando um tipo de pessoa admirável, ao menos no que diz respeito à sua atuação profissional, e que, além disso, são qualidades que contribuem para que o profissional tenda a ter sucesso em sua profissão. De acordo com o que proponho, aí reside a relevância normativa de tais qualidades, pois mesmo que esse profissional não exiba qualidades semelhantes em outras atividades de sua vida, como quando lê literatura, educa seus filhos, discute política, assiste à televisão etc., as qualidades que ele exibe em sua atividade profissional constituem uma de suas identidades práticas, a saber, sua identidade enquanto médico, de uma maneira que é admirável, mesmo que ele não seja admirável enquanto leitor, pai, cidadão, telespectador etc. Ao menos no que concerne à sua atuação profissional, ele expressa qualidades admiráveis e desejáveis. Em minha opinião, isso é razão suficiente para atribuir a ele virtudes, ainda que seus hábitos não se generalizem para outras esferas de sua vida.

4. ALGUMAS LIÇÕES À EPISTEMOLOGIA BASEADA EM CARÁTER

Quero terminar o ensaio resgatando três lições teóricas à epistemologia baseada em caráter apresentadas no ensaio, mas desta vez acompanhadas cada uma de uma lição prática. Em primeiro lugar, se de fato os termos aretaicos são termos genéricos que nos iludem a procurar por traços grossamente individuados nas pessoas, então convém aprender sobre virtudes e vícios de uma maneira que seja sensível a esse fato. Em outras palavras, a estratégia pedagógica da assim chamada “instrução direta” precisa ser sensível à ilusão de generalidade sugerida pela terminologia das virtudes. Isso importa na medida em que também evita a crítica situacionista de que a terminologia das virtudes pode se vincular a emoções morais que prejudicam interações com outros e a dignidade das pessoas na medida em que, por um lado, atribuições de *vícios globais* podem resultar em *condenações globais* injustificadas que prejudicam o funcionamento social das pessoas e, por outro, atribuições de *virtudes globais* podem

resultar em *decepções globais* injustificadas que também prejudicam as pessoas (cf. Doris 2002, pp. 167–170).

Em segundo lugar, se de fato o que faz um traço ser o traço que é depende do processo de habituação, então convém calibrar nossas expectativas a respeito da educação do caráter intelectual em concordância com esse fato. Em poucas palavras, não devemos esperar a aquisição de traços que se generalizem para além das circunstâncias de vida dos estudantes ou suas práticas profissionais. Por exemplo, não convém esperar de um médico que tenha adquirido a disposição para considerar seriamente os méritos de hipóteses diagnósticas alternativas que ele manifeste o traço da mentalidade arejada quando estiver debatendo hipóteses científicas alternativas, pois seu traço é dependente de um rol de estados mentais etiologicamente associados ao traço adquirido, tais como conhecimentos, sentimentos, crenças e interesses específicos. Essa lição é importante porque demanda uma avaliação qualificada do processo de aprendizagem de uma virtude intelectual.

Por fim, se de fato a valência de um traço é uma função da interação entre a pessoa (i.e., sua identidade prática) e a situação (i.e., suas circunstâncias de vida), então convém a uma educação do caráter intelectual considerar seriamente as aspirações e circunstâncias de vida dos educandos. Isso pode ser feito organizando-se a experiência escolar e acadêmica dos estudantes de uma maneira que seja sensível ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos estudantes, aos interesses dos estudantes, às deficiências pessoais que impedem que esses estudantes persigam mais efetivamente seus interesses e às estruturas de incentivo e desincentivo que moldam as circunstâncias de vida desses estudantes bem como os hábitos resultantes. Trata-se, é claro, de uma lição prática bastante exigente, porém uma que me parece necessária se se assumir que a virtude intelectual é o padrão de avaliação por excelência das instituições de ensino. Não se trata de uma tese óbvia, tampouco é uma tese para a qual eu pretenda oferecer aqui uma defesa.¹²

¹² Para minha defesa relativamente moderada dessa tese, cf. de Borba 2020, Cap. 4.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Busquei apontar neste ensaio uma maneira com a qual a epistemologia baseada em caráter pode lidar com a crítica situacionista. Segundo penso, a caracterização acerca do processo de desenvolvimento das virtudes parece muitas vezes perder de vista que hábitos são constituídos de práticas *específicas* e *situadas*. Esse fato simples muda toda a perspectiva que temos sobre a formação de virtudes, pois, sendo assim, a variabilidade comportamental através de diferentes situações nominalmente individuadas é parte do que é *previsto* e torna-se patente o erro de se pensar o caráter intelectual em termos abstraídos das particularidades da vida de cada pessoa.

Meu diagnóstico é que o internismo presumido pela teoria das virtudes conduz a uma predição ilusória de que os traços resultantes de um processo de habituação são generalizáveis em diversas situações em que o traço é demandado. Com base no externismo biográfico, podemos lidar com a objeção situacionista sem penalizar a estrutura teórica original da epistemologia baseada em caráter ao mesmo tempo em que resguardamos a relevância normativa da categoria de virtude intelectual. Por fim, um conjunto de três pares de lições teóricas e práticas foram extraídas do externismo biográfico, mas estudos empíricos longitudinais precisam ser feitos para corroborar ou refutar minha proposta.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Celso Vieira e Bruno Coelho por seus questionamentos sobre a primeira versão deste capítulo na ocasião do Workshop Epistemologia Baseada em Caráter: Tópicos Contemporâneos, ocorrido entre os dias 29 e 30 de agosto de 2023.

REFERÊNCIAS

- Alfano, Mark. (2013). *Character as Moral Fiction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Annas, Julia. (2011). *Intelligent Virtue*. Oxford: Oxford University Press.

- Aristóteles. (1894). *Ethica Nicomachea*. Oxford: Oxford University Press.
- Aristóteles. (2008). *Ethica Nicomachea: I 13 – III 8 (Tratado da Virtude Moral)*. Tradução, notas e comentários de Marco Zingano. São Paulo: Odysseus Editora.
- Baehr, Jason. (2011). *The Inquiring Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- de Borba, Alexandre Ziani. (2020). *Uma Investigação acerca da Natureza da Virtude Intelectual e do seu Estatuto enquanto Ideal Regulador da Educação*. Tese (Doutorado em Filosofia) — Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas. 261f.
- Doris, John. (2002). *Lack of Character: Personality and Moral Behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fairweather, Abrol; Flanagan, Owen. (eds.). (2014). *Naturalizing Epistemic Virtue*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Forgas, Joseph P.; East, Rebekah. (2008). “On Being Happy and Gullible: Mood Effects on Skepticism and the Detection of Deception”. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44 (5): 1362–1367.
- Hobuss, João. (2021). “Caráter, virtude e situacionismo”. *Unisinos Journal of Philosophy*, 22 (3): 1–18.
- Isen, Alice; Daubman, Kimberly; Nowicki, Gary. (1987). “Positive Affect Facilitates Creative Problem Solving”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (6): 1122–1131.
- Isen, Alice; Rosenzweig, Andrew; Young, Mark. (1991). “The Influence of Positive Affect on Clinical Problem Solving”. *Medical Decision Making*, 11 (3): 221–227.
- Kleingeld, Pauline. (2015). “Consistent Egoists and Situation Managers: Two Problems for Situationism”. *Philosophical Explorations*, 18 (3): 344–361.
- Kornblith, Hilary. (2007). *On Reflection*. Oxford: Oxford University Press.
- Miller, Christian B. (2014a). *Character and Moral Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Miller, Christian B. (2014b). Moral Virtues, Epistemic Virtues, and the Big Five. In: Abrol Fairweather, Owen Flanagan (eds.), *Naturalizing Epistemic Virtue*, pp. 92–117. Cambridge: Cambridge University Press.

- Porter, Steven L. (2016). A Therapeutic Approach to Intellectual Virtue Formation in the Classroom. In: Jason Baehr (ed.), *Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology*, pp. 221–239. New York: Routledge.
- Rodrigues, Aroldo; Assmar, Eveline Maria Leal; Jablonski, Bernardo. (2015). *Psicologia Social*. 32. ed. Petrópolis: Vozes.
- Snow, Nancy E. (2010). *Virtue as Social Intelligence: An Empirically Grounded Theory*. New York: Routledge.
- Swift, L. A. (2010). *The Hidden Chorus: Echoes of Genre in Tragic Lyric*. Oxford: Oxford University Press.
- Wright, Jennifer Cole; Warren, Michael T.; Snow, Nancy E. (2021). *Understanding Virtue: Theory and Measurement*. Oxford: Oxford University Press.
- Zagzebski, Linda. (1996). *Virtues of the Mind: An Inquiry into the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zagzebski, Linda. (2017). *Exemplarist Moral Theory*. Oxford: Oxford University Press.

PARTE II
CARÁTER INTELECTUAL
QUESTÕES PEDAGÓGICAS

6

VIRTUDES E VIESES INTELLECTUAIS EM SALA DE AULA: UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO PARA AS VIRTUDES A PARTIR DA SUA APLICAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

*Celso Vieira
Débora Mariz
Ligea Hoki*

A educação para as virtudes consiste na aplicação pedagógica da teoria das virtudes, com foco especial na aquisição de virtudes intelectuais, como humildade intelectual, coragem intelectual e cuidado na aquisição de informações. Assim, a educação para as virtudes procura assegurar que tais virtudes sejam adquiridas pelos estudantes. Vieses cognitivos, por outro lado, são erros sistemáticos que acometem os agentes ao formar suas opiniões. Exemplos são ater-se a informações que confirmam nossas opiniões, o uso de estereótipos e autocondescendência. Experimentos em psicologia cognitiva comprovam que evitar a recorrência de vieses é mais difícil do que parece (Kahneman, Sibony & Susteín, 2021). Desse modo, eles apresentam um desafio para qualquer projeto pedagógico e, em especial, a educação para as virtudes. Neste capítulo, examinaremos a relação entre os vieses e as virtudes intelectuais a partir de um caso aplicado da educação para as virtudes no contexto educacional. O nosso objetivo é usar um estudo de caso para sugerir que os métodos tradicionais da educação para as virtudes têm potencial para melhorar a postura intelectual dos estudantes, mas que ameaças como a dos vieses demandam o uso de procedimentos adicionais. Estes podem ser emprestados de fontes externas como a psicologia cognitiva e outras abordagens pedagógicas como o pensamento crítico e a comunidade de investigação.

Para entender melhor a postulação do problema que os vieses apresentam à educação para as virtudes, vamos começar com uma breve apresentação da ética e epistemologia das virtudes bem como a chamada crítica situacionista feita a elas, baseada nos resultados da

psicologia cognitiva. No caso da educação para as virtudes, exploraremos três métodos para a sua aplicação: habituação, exemplarismo e reflexão teórica. A seção 2 trata da aplicação desses métodos no contexto do Projeto Educacional Ninho. Nossa análise qualitativa identificou os vieses como uma fonte importante das dificuldades enfrentadas. Após analisar essas dificuldades em vista da crítica teórica feita às virtudes na seção 3, relatamos a solução pluralista através da qual, com ajuda da comunidade de investigação e da psicologia cognitiva, encontramos uma resposta ao desafio dos vieses.

1. AS VIRTUDES

As reflexões éticas mais tratadas no debate filosófico moderno — principalmente o utilitarismo e deontologismo — colocam as ações no centro da reflexão ética. O que se segue são discussões acerca da correção ou não de uma ação. Por exemplo, se é permissível mentir ou não. Essa abordagem universalizante tende a abstrair o papel dos agentes e das circunstâncias ao analisar a correção de uma ação. A ética das virtudes se apresenta como uma alternativa a essa tendência à abstração e busca uma versão mais aplicada da reflexão ética (Stocker, 1976). Para tanto, ela propõe um retorno aos antigos que colocam os agentes, e não as ações, como o foco da reflexão.¹ A investigação trataria primeiro do que faz um agente ser bom e, por conseguinte, tomar decisões corretas em quaisquer circunstâncias que se apresentem.

A pressuposição partilhada por eticistas das virtudes é que a aquisição das virtudes formará um agente capaz de tomar as decisões corretas ao longo da vida. Ademais, o agente virtuoso ganha também um papel normativo na ética das virtudes. Para decidir sobre qual ação tomar em uma situação difícil, muitos teóricos das virtudes recomendam que se tome o exemplo de um agente virtuoso para entrever, de maneira contrafactual, o que é que um tal agente faria se

¹ A tradição antiga mais explorada é a grega (Annas, 2011; Kamtekar, 2004), no entanto, o paradigma das virtudes é identificado em outras tradições antigas como a chinesa (Yu, 2007). Para uma abordagem alternativa da filosofia chinesa como “ética do papel”, ver Wen, 2012.

se encontrasse na mesma situação. Isso pode ser chamado de exemplarismo normativo.²

No entanto, também devido à sua abordagem mais aplicada, a ética das virtudes é alvo de uma importante crítica baseada em dados empíricos. Estudos em psicologia comportamental e cognitiva revelam que, muitas vezes, fatores circunstanciais que deveriam ser irrelevantes em uma decisão acabam por alterar a reação dos agentes. Em um exemplo muito citado, seminaristas que valorizam a virtude da caridade deixam de ajudar alguém que precisa de ajuda quando estão atrasados para um seminário sobre caridade (Darley e Batson, 1973). Resultados como esse motivam a crítica situacionista, já que a variabilidade de comportamento colocaria em xeque a assunção da ética das virtudes segundo a qual a posse das virtudes garantiria que um agente virtuoso reaja de maneira consistente em diferentes circunstâncias (Alfano, 2011).

A teoria das virtudes compreende, pelo menos, as virtudes morais e as virtudes intelectuais.³ Os dois campos apresentam uma relação.⁴ Compare, por exemplo, a humildade e a humildade intelectual. A versão intelectual, como a moral, também exclui arrogância, mas pode ser definida especificamente como a abertura para se reexaminar as nossas posições em vista da pluralidade de motivos pelos quais o nosso raciocínio pode estar errado (Paul e Elder, 2001).⁵ *Mutatis mutandis*, os pontos acima se aplicam ao caso mais específico das virtudes intelectuais. A epistemologia das virtudes também oferece uma alternativa à reflexão epistemológica que tendia a ser muito abstrata e a se concentrar em casos de conhecimento corriqueiros como a

² A reflexão mais desenvolvida acerca do exemplarismo se encontra em Zagzebski, 2017.

³ Alguns tratamentos incluem também as virtudes cívicas.

⁴ A abordagem responsabilista é a versão mais robusta das virtudes intelectuais (Roberts e Wood, 2007; Zagzebski, 1996). Nesse caso, o agente deve usar as virtudes intelectuais e ainda ter as motivações corretas para a busca do conhecimento. A versão confiabilista (Sosa, 2007) se aproxima mais do debate em epistemologia anterior. Para as nuances entre diferentes sortes de epistemologia das virtudes, ver Luz (2003).

⁵ A lista das virtudes intelectuais não consiste apenas na lista de virtudes morais aplicadas ao contexto cognitivo.

formação de opinião a partir da percepção sensorial.⁶ Por outro lado, a epistemologia das virtudes, pelo menos em sua versão responsabilista, se preocupa com o conhecimento e entendimento em casos complexos, a saber, a busca pela compreensão de questões históricas, científicas, religiosas, filosóficas, psicológicas e similares (Zagzebski, 1996, p. 283). Isso é importante para a nossa discussão pois a educação se ocupa desses casos complexos.

A epistemologia das virtudes repete o foco no agente e inclui as virtudes intelectuais como a base para a justificação do conhecimento. Nesse caso, uma opinião seria justificada se o agente utilizou as virtudes intelectuais durante o processo, ou seja, se houve humildade intelectual, coragem intelectual, receptividade, indagação e outras. Nesse tipo de epistemologia, a agência cognitiva — o uso consciente da razão no processo deliberativo — é um requerimento para que o agente seja responsável pela formação de uma opinião. Como veremos, esse é outro ponto que reforça a aptidão da epistemologia das virtudes para o contexto pedagógico, já que a educação almeja propiciar não apenas opiniões verdadeiras, mas agência cognitiva (Pritchard, 2013).

Entretanto, alguns resultados da psicologia cognitiva e comportamental também apresentam desafios para a epistemologia das virtudes. Um exemplo importante, é o caso dos vieses cognitivos. Vários experimentos identificaram modos sistemáticos em que os seres humanos erram ao formar uma opinião.⁷ Por exemplo, a avaliação de um tratamento tende a ser mais negativa quando os riscos são apresentados após os benefícios. No entanto, a ordem de apresentação não deveria influenciar a avaliação. Esse tipo de variação circunstancial permite incluir os vieses como um caso específico da crítica situacionista (Alfano, 2012; Saul, 2013).⁸ Além disso, os vieses acometem também o julgamento

⁶ Roberts e Wood (2007), por exemplo, declaram que o seu objetivo é definir uma epistemologia regulativa menos abstrata que tem a intenção de caracterizar os hábitos mentais relevantes para guiar a prática epistêmica.

⁷ A literatura sobre os vieses é extensa. Para uma visão geral, ver Barkow, Cosmides e Tooby (1992).

⁸ Para uma defesa das virtudes contra a crítica situacionista, ver Kamtekar (2004); Hobuss (2021).

dos especialistas. Parece plausível assumir que especialistas possuam pelo menos boa parte das virtudes intelectuais necessárias para o exercício de sua *expertise*. Se for assim, a posse de virtudes que garante *expertise* não basta para tornar um agente imune aos vieses.⁹

A educação para as virtudes, o foco desse capítulo é uma versão ainda mais aplicada da ética das virtudes que opera no contexto pedagógico em vista da formação de agentes virtuosos (Watson, 2016, p. 147). Para tanto, ela investiga quais métodos fariam florescer as virtudes nos estudantes, com interesse especial nas virtudes intelectuais.¹⁰ A continuidade com a abordagem das virtudes é evidente. A educação para as virtudes não se contenta em transmitir opiniões verdadeiras, mas antes em capacitar a agência intelectual necessária aos estudantes a fim de que eles possam navegar de maneira autônoma em situações em que a aquisição de conhecimento é difícil. Em um outro ponto importante de continuidade que será tratado em seguida, o exemplarismo, que tem valor normativo nas virtudes, adquire também um valor pedagógico na educação para as virtudes. A continuidade também se estende aos casos da crítica situacionista. A educação para as virtudes deve responder, de maneira aplicada e no contexto pedagógico, aos desafios empíricos colocados pelas pesquisas em psicologia cognitiva à ética das virtudes e às virtudes intelectuais.

A nossa investigação será desenvolvida a partir de um estudo de caso, o que condiz com o caráter aplicado da educação para as virtudes. Durante o ano de 2021, desenvolvemos uma série de oficinas baseadas na educação para as virtudes no Ninho, um projeto social de educação. Mais detalhes serão fornecidos na seção 1.2 abaixo. Por enquanto, convém notar que a nossa avaliação da intervenção tratou-se de uma pesquisa qualitativa. Trabalhamos com 26 alunos, divididos em três turmas do ensino fundamental (segundo, terceiro e quinto anos,

⁹ Carter e Pritchard (2016) exploram o problema dos vieses e agência cognitiva. Mărășoiu (2020) oferece uma resposta a partir do paradigma das virtudes.

¹⁰ Ver de Borba (2016) para uma reflexão teórica sobre o paradigma das virtudes aplicado à educação. Baehr (2015) apresenta um guia prático.

portanto 7, 8 e 10 anos). A pesquisa qualitativa se adequava mais à nossa proposta de desenvolver, e não testar, uma intervenção (ver a seção 2). A diferença é importante. A filosofia experimental, ainda que seja um campo relativamente novo, já estabeleceu o valor bem como o uso da pesquisa quantitativa para fins filosóficos (Cova et al. 2018). No entanto, o uso filosófico da pesquisa qualitativa ainda é incipiente (Hangel e ChoGlueck, 2023). Cientes do caráter inovador desse método aplicado à discussão filosófica, no que se segue utilizaremos as evidências retiradas da nossa experiência de maneira exploratória, sem a força de um resultado definitivo.

1.1 PEDAGOGIA OSTENSIVA

O caráter aplicado da ética das virtudes fica claro desde as suas origens, como se pode verificar nos exemplos de Platão e Aristóteles. Sua reflexão normativa visa sempre a questão prática de como se tornar um agente virtuoso. Ademais, em linha com o nosso caso de educação fundamental, Platão e Aristóteles reconhecem a necessidade de que o trabalho de formação de um agente virtuoso deve começar cedo.¹¹ No entanto, o que mais importa para a presente reflexão é que grande parte dos pesquisadores contemporâneos em virtudes intelectuais endossam os métodos sugeridos pelos antigos para a aquisição de virtudes (Battaly, 2006; Porter, 2016; cp. Aristóteles, *EN* 1103a16). Em seguida, vamos chamá-los de exemplarismo, habituação e reflexão teórica.

O exemplarismo é o que recebe mais atenção na discussão teórica (Zagzebski, 2017; Annas, 2011). Isso não surpreende, devido ao papel normativo do exemplo do agente virtuoso visto acima. No caso do exemplarismo normativo, para verificar se uma opinião é justificada será preciso verificar se durante a formação de tal opinião o agente agiu como um agente virtuoso o faria, ou seja, aplicando as virtudes intelectuais. No âmbito pedagógico, o exemplarismo consiste em ter

¹¹ No entanto, diferente de hoje em dia, eles têm uma visão menos otimista da capacidade racional das crianças. Diante disso, seus métodos consistem em uma habituação mais mecanizada.

contato com agentes virtuosos e experienciar as suas ações virtuosas diante de situações cotidianas ou difíceis. Esse tipo de contato seria uma parte importante na aquisição de uma disposição virtuosa através do exemplo. Nesse sentido, pode-se falar de uma pedagogia ostensiva.

A aplicação do exemplarismo no âmbito pedagógico rendeu críticas à educação para as virtudes. O principal problema seria que a pedagogia ostensiva parece exigir demais dos aprendizes (Kotzee, Carter e Siegel, 2021). Afinal, no exemplarismo, os aprendizes que ainda não sabem em que consiste uma virtude intelectual devem ser capazes de reconhecer quais são os comportamentos virtuosos, o que é que faz um comportamento virtuoso ser virtuoso e, além disso, descobrir como aplicar esse comportamento em situações difíceis ou desafiadoras. Vamos chamar esse problema de crítica da falta de sistematização.

A habituação, outra abordagem pedagógica da educação para as virtudes, pode oferecer uma resposta a esse tipo de crítica. A habituação parte do princípio de que os aprendizes vão se tornar virtuosos realizando ações virtuosas guiados por alguém, de preferência um agente virtuoso (Kamtekar, 2004, p. 481; cp. Aristóteles *EN* 1103a17-25).¹² Uma vez internalizada através do hábito, essa repetição guiada se tornaria uma disposição. Aplicada a um projeto pedagógico, a habituação consiste em criar oportunidades para o exercício repetido de um comportamento virtuoso. Um tal cenário oferece a oportunidade de responder a crítica acima. Como se trata de um processo guiado, é possível enfatizar os pontos que ajudarão o aprendiz a aplicar o comportamento ser virtuoso em outras situações.

Uma outra crítica relacionada à educação para as virtudes é a de que mesmo se os aprendizes superarem as exigências e adquirirem tal conhecimento de como agir virtuosamente, eles não serão capazes de reconhecer os padrões de racionalidade que embasam o sucesso do hábito adquirido (Kotzee, Carter e Siegel, 2021 n.27).

¹² Ver também Aspis, 2004, p. 310.

O terceiro método da educação para as virtudes pode responder a esse tipo de crítica. Durante o trabalho com os alunos, recomenda-se também incluir uma etapa de reflexão teórica acerca das virtudes intelectuais. Assim, além da habituação, a aquisição das virtudes também passa por uma reflexão intelectual sobre as características da virtude, do agente que a possui, e das ocasiões de sua utilização. Durante esse processo é possível incluir também uma discussão sobre os padrões de racionalidade que embasam um comportamento como a humildade intelectual.

1.2 MÉTODOS

A preocupação com a agência intelectual e com os casos complexos de conhecimento complexo favorecem o uso da epistemologia das virtudes no contexto aplicado da educação. Em conformidade a isso, há escolas que utilizam a abordagem das virtudes para guiar o seu programa pedagógico.¹³ Uma parte importante desse tipo de programa é criar condições para a aplicação dos três métodos supracitados, habituação, reflexão teórica e exemplarismo. A adequação e o aparente sucesso desse tipo de abordagem nos motivou a utilizar a educação para as virtudes no Projeto Educacional Ninho. No entanto, devido a especificidades de contexto, a nossa aplicação foi bem mais delimitada.

O Ninho é um projeto educacional que trabalha fornecendo educação de alta qualidade para crianças de famílias de baixa renda na região de Lagoa Santa-MG.¹⁴ A maior parte dos esforços do projeto se concentra na transmissão do conteúdo programático da educação básica. O motivo é pragmático. O projeto almeja que as crianças entrem nas universidades públicas mais concorridas do país, no curso em que elas quiserem. Para tanto, elas precisarão disputar vagas com estudantes da rede privada que passam anos treinando para adquirir as competências necessárias para o

¹³ O exemplo mais citado é o da Intellectual Virtues Academy, acessível em: <<https://www.ivalongbeach.org/>>.

¹⁴ O Ninho é mais do que isso. Chequem em: <<https://projetoninho.org/>>.

tipo específico de exame de seleção das universidades. Porém, uma vez que o Ninho defende uma visão mais integral da educação, o projeto utiliza o contraturno para experimentar atividades e abordagens alternativas. Foi nesse espaço que nos propusemos a criar oportunidades para as crianças exercitarem as virtudes intelectuais. Para tanto, procuramos contemplar os três métodos supracitados.

Para contemplar a habituação, tomamos por base as rotinas de pensamento desenvolvidas no Projeto Zero (Ritchhart, Church & Morrison, 2011). Esse procedimento é endossado pelos teóricos das virtudes como um meio eficaz de dar oportunidades aos aprendizes de praticarem as virtudes e capacidades intelectuais (ver o capítulo 26 de Baehr, 2015a). Por exemplo, na rotina Observar, Pensar, e Se Questionar (*see, think and wonder*), as crianças têm um tempo para observar uma obra de arte. Depois disso, elas pensam e expressam quais significados extraíram da observação. Depois disso é hora das crianças se perguntarem o que as fez pensar o que elas pensaram. O objetivo do terceiro passo é incentivar as crianças a encontrar e expor o que fundamentou as suas interpretações. Isso ajuda a tornar mais visível o processo do pensamento que normalmente fica escondido na intuição.¹⁵

Além das rotinas de pensamento, reservamos algumas sessões para apresentar e discutir as virtudes intelectuais, contemplando assim a parte da reflexão teórica. O formato era simples. Escolhíamos uma virtude, por exemplo, a humildade intelectual, a apresentávamos e desenvolvíamos a exposição ilustrando com exemplos cotidianos e casos paradigmáticos de agentes virtuosos em que o uso da humildade intelectual foi fundamental para o seu sucesso. A dinâmica era bem participativa. Depois de explicar em linguagem simples que a humildade intelectual consiste em reconhecer que podemos estar errados e que devemos considerar, com respeito, críticas e posições diferentes, perguntávamos às crianças por suas opiniões e exemplos. O tratamento de uma virtude não se restringia

¹⁵ Para o uso das rotinas de pensamento em conjunto com obras de arte, ver Poce, 2021. As obras de arte também se encaixam na etapa de sensibilização que é parte da educação filosófica, ver Gallo, 2006.

a apenas uma sessão. Com algum espaçamento, fazíamos outras sessões sobre a mesma virtude. Nesse caso, começávamos perguntando se alguém se lembrava o que era a humildade intelectual e as crianças deveriam explicar e fornecer seus próprios exemplos.

Além dessa discussão coletiva, havia também um acompanhamento individual. Ao início de cada semana, cada uma das crianças se encontrava com a psicóloga do Ninho, Ana Luiza Casarini Braga, para escolher qual virtude intelectual a criança gostaria de trabalhar e através de quais estratégias. Por exemplo, uma criança escolheu trabalhar a coragem intelectual, pois sempre se negava a ir ao quadro quando convidada pela professora. Ao final da semana, as crianças se encontravam novamente com a psicóloga para avaliar se a estratégia parecia funcionar e discutir como ela se sentiu realizando a estratégia.¹⁶

O terceiro método é o exemplarismo. Nesse caso, éramos atentos para servir de exemplo na nossa conduta intelectual.¹⁷ No entanto, esse tipo de instrução é, de fato, difícil de implementar, o que pode estar relacionado à crítica da falta de sistematização.¹⁸ Também tomávamos muito cuidado para não apresentar arrogância moral e sinalização de virtude. Para evitar isso, e também apresentar exemplos de uma maneira mais sistematizada, recorremos à estratégia de apresentar breves histórias de agentes virtuosos (Battaly, In. Baehr 2015b, p. 173; Zagzebski, 2017, p. 15; e, com resultados empíricos, Han et al. 2022). Dessa maneira esperávamos ampliar o repositório de exemplos disponíveis das crianças. Por exemplo, em uma rotina que começava com o quadro de Hokusai, aproveitamos para contar às crianças o quão dedicado à sua arte ele foi durante toda a vida. A sua postura de aprendiz pela vida inteira era tão

¹⁶ No entanto, essa intervenção foi interrompida depois de dois meses, pois as profissionais envolvidas precisaram se concentrar em outras tarefas.

¹⁷ Principalmente a Débora, que estava presente na sala de aula. Ligea e Celso participaram remotamente, mas também interagiam com as crianças.

¹⁸ No entanto, temos evidência anedótica de que, em alguma medida, o exemplo funciona. Alguns alunos se interessaram em aprender grego antigo depois de saber que os facilitadores sabiam. No entanto, isso não tem relação com as virtudes intelectuais.

extrema que ele mudava o seu nome para marcar as diferentes fases.¹⁹ Além disso, ele considerava que só entendera a estrutura dos animais e plantas após os 73 anos. Por causa disso, em um exemplo extremo de humildade intelectual, apenas o seu trabalho que veio depois desse entendimento tinha algum valor (Calza, 2003, p. 7).

2. O MÉTODO QUALITATIVO

Ao planejar a intervenção, procuramos um método de avaliação capaz de produzir dados de maneira suficientemente rápida para que pudéssemos adaptar e melhorar a sua aplicação enquanto a realizávamos. Ainda que para testar uma teoria o método quantitativo seja mais indicado, o método qualitativo apresenta vantagens para se conceber uma teoria. No nosso caso, queríamos conceber, não uma teoria, mas rotinas de habituação às virtudes intelectuais. Para nós, o fator mais relevante do método qualitativo é a recursividade que pode ocorrer, pelo menos, em dois níveis.²⁰ Primeiro, há o método recursivo de coleta e análise de dados. No caso de uma intervenção, os resultados são analisados de maneira qualitativa a cada aplicação. O objeto de análise consiste em entrevistas, reflexão sobre as notas de campo, e discussão dos memoriais analíticos.²¹ Dessa forma, os resultados recolhidos geram informações que já podem influenciar a aplicação seguinte. No nosso caso, as sessões ocorriam semanalmente. Depois de cada sessão ou conversa com as crianças, podíamos analisar os resultados e apresentar alguma adaptação para a próxima aplicação.

A dinamicidade do método qualitativo nos permitiu desenvolver rotinas de pensamento mais adequadas ao nosso contexto enquanto aplicávamos as rotinas já existentes propostas pelo Projeto Zero. Nesse

¹⁹ O fato de a gravura falar que ele está mudando de nome ajuda.

²⁰ A recursividade do método qualitativo é explorada, principalmente, na Grounded Theory. Ver Birks e Mills, 2012.

²¹ No nosso caso, a Débora estava presente na sala de aula e, assim, atuou como facilitadora. A Ligea e o Celso participaram de forma remota. A Ligea ficou responsável pelas notas de campo, enquanto o Celso fazia os memoriais analíticos.

ponto, aparece a recursividade do método qualitativo em um nível mais fundamental. A coleta e análise dos dados pode informar e interferir retroativamente gerando uma nova delimitação do objetivo da intervenção. Durante as primeiras experiências com as rotinas de pensamento do projeto Zero, percebemos que as crianças necessitavam de ferramentas mais específicas para acessar e avaliar as razões das suas interpretações. Percepção essa que parece confirmar a crítica da falta de sistematização segundo a qual uma habituação exemplarista — sem adaptações — espera demais dos aprendizes. Em vista disso, redefinimos o objeto da nossa intervenção como os processos inferenciais automáticos realizados pelas crianças. A partir daí, começamos a desenvolver rotinas de pensamento mais estruturadas no intuito de apresentar e treinar conceitos e ferramentas específicas necessárias à agência cognitiva.

Um exemplo de rotina desenvolvida foi o Jogo da Evidência vs. Inferência. Durante as primeiras sessões com a rotina Observar, Pensar e Se Questionar (seção 1.2), notamos como as crianças chegam rapidamente a conclusões que elas tomam por certas. O processo é tão automático que elas sequer se dão conta do que serve como base para a conclusão. Mais especificamente, identificamos que elas não notavam a diferença entre o que era evidência e o que dependia de inferência, por mais imaginativa que a última fosse. Para treinar o reconhecimento dessa diferença, desenvolvemos o Jogo da Evidência vs. Inferência. Em um primeiro momento expositivo, explicávamos o que era evidência e inferência bem como as suas relações. Para ajudar, fornecíamos vários exemplos cotidianos e fictícios, para os quais recorriamos a elementos do universo ficcional das crianças apresentando estórias de detetives e heróis. Para facilitar a habituação, repetíamos a dica em forma de *slogan*: “se eu consigo apontar, é uma evidência, se eu preciso pensar, é uma inferência”. Depois disso, acontecia a parte prática. A estrutura segue a rotina Observar, Pensar e Se Questionar. As crianças observam uma imagem e são convidadas a expor as suas opiniões sobre o que viram. Por exemplo, diante do quadro *Vista de Basel e do Reno*, de Kirchner, uma criança disse

“o quadro tem um casal que está indo para uma festa”. Sempre que aparece uma conclusão desse tipo, um de nós perguntava o que a fez concluir aquilo. A criança oferece seus motivos: “Eles estão indo pra uma festa porque eles estão com roupa de festa.” Isso abre a discussão e as crianças na audiência são convidadas a identificar o que é evidência e o que é inferência. Após lembrarmos a dica/*slogan*, as respostas seguem: “As roupas de festa eu vi, estão ali, são evidência, mas a festa eu não consigo ver”. Depois de algumas sessões, as crianças ficavam boas em diferenciar evidência de inferência e até se acostumavam ao vocabulário desafiador.

2.1 DIFICULDADES I

Um ponto importante a se observar em uma abordagem aplicada são as peculiaridades de cada contexto. Uma parte importante do trabalho com crianças de famílias desprivilegiadas é o de lhes dar confiança, principalmente em relação às suas capacidades intelectuais. O Ninho trabalha bastante para nutrir essa mentalidade de crescimento. As crianças precisam acreditar que podem almejar mais.

A coragem intelectual pode incorporar essa demanda no contexto da educação para as virtudes. No entanto, há uma certa tensão entre coragem e humildade intelectual (Pritchard, 2020, p. 405). A princípio, tivemos receio de que uma ênfase muito grande na humildade intelectual pudesse gerar um efeito colateral de reforçar a insegurança nas crianças. Para colocar o receio de maneira mais específica, nos perguntávamos se a identificação da própria ignorância ou incertezas poderia levar as crianças a duvidar ainda mais das suas capacidades intelectuais.

Esse tipo de questão não se deixa responder teoricamente.²² Por prudência, a princípio, decidimos não tratar diretamente da humildade intelectual. No entanto, as primeiras oficinas deixaram claro que, pelo menos nesse contexto restrito, as crianças extraíam conclusões não justificadas com muita confiança. Em vista disso, decidimos incluir as

²² Em um caso correlato, crianças que escutaram que elas eram boas e esforçadas em matemática tiveram uma performance melhor do que as crianças que escutaram que elas *deveriam* ser boas e esforçadas em matemática (Miller, Brickman & Bolen, 1975).

supracitadas reflexões sobre a humildade intelectual, sempre aplicadas ao contexto específico de formação de uma opinião.²³

As discussões sobre as virtudes intelectuais se mostraram mais desafiadoras do que o imaginado.²⁴ Quando perguntadas, as crianças fornecem mais exemplos do que definições. Isso faz sentido, pois o caráter geral de uma definição requer um nível de abstração que não é fácil para as crianças atingirem. Por sinal, a preferência por exemplos pode ser vista como um ponto que reforça a importância do exemplarismo na educação para as virtudes.

De qualquer maneira, o tipo mais recorrente de deslize por parte das crianças é a confusão entre as virtudes morais e as virtudes intelectuais.²⁵ Por exemplo, quando perguntadas sobre humildade intelectual, elas recorriam a exemplos de humildade: “Humildade é não rir do colega”. Para marcar a diferença, começamos a destacar sempre o “intelectual” que caracteriza uma virtude intelectual. Mesmo após repetidas sessões, algumas crianças ainda tendiam a misturar as duas. Esse tipo de dificuldade de aplicação não retira a importância da discussão teórica na educação para as virtudes. Pelo contrário, ela parece revelar a necessidade de que haja várias sessões para esclarecer e desenvolver a concepção das virtudes.²⁶

À medida que fazíamos adaptações, as intervenções apresentaram resultados positivos, incluindo as rotinas para o caso da habituação e as discussões para o caso da reflexão teórica. Após algumas sessões espaçadas de discussão, as crianças se mostravam familiarizadas com os conceitos. No começo, quando perguntadas, elas repetiam os

²³ A aquisição de uma virtude intelectual também traz retorno prático. Friedman (2014) nota que a Google identificou humildade intelectual como uma das cinco qualidades mais importantes que eles buscam em seus empregados.

²⁴ Para um guia prático de como apresentar as virtudes, ver o capítulo 22, sobre ‘instrução direta’, em Baehr, 2015. Ver também Walker, 2002.

²⁵ E talvez as crianças não estejam de todo erradas ao aproximar as virtudes morais das intelectuais. Pritchard (2020) usa uma característica da humildade moral, o fato de que ela acontece na relação com outras pessoas, para resolver o problema da tensão entre coragem e humildade intelectual. Alguém pode ter convicção sobre a sua opinião, mas deve manter humildade ao lidar com as outras pessoas.

²⁶ Para o sucesso da reflexão teórica na aquisição de virtudes, ver Berkowitz e Bier, 2007.

exemplos que usáramos, mas, em alguns casos, também proviam seus próprios exemplos. Ademais, após algumas sessões do Jogo da Evidência vs. Inferência, a maioria das crianças se mostrou competente o bastante para identificar o que era evidência e o que era inferência. Com algum tempo, elas passaram até mesmo a utilizar relativamente bem esse vocabulário difícil sem precisar de muita ajuda do facilitador.²⁷

No entanto, ficamos surpresos com o fato de que a melhoria no trato teórico com conceitos como a humildade intelectual e a habilidade em identificar evidências e inferências não parecia resultar em uma melhor performance na avaliação crítica das suas próprias posições. A tendência entre as crianças era de chegar a uma conclusão de maneira intuitiva e, depois, tentar defendê-las a qualquer custo, inclusive recorrendo a justificações fantasiosas (ver o exemplo em 3). Como esse tipo de comportamento é muito semelhante com o que foi identificado na literatura dos vieses cognitivos, decidimos explorar o tema.

Porém, antes de passar ao tema dos vieses, convém fazer uma observação sobre a duração da nossa intervenção. Os teóricos das virtudes reconhecem que alcançar a virtude é difícil e requer tempo. A intervenção descrita aqui se estendeu por um ano, um período relativamente curto. Assim, o educador das virtudes pode objetar que a ineficácia da intervenção não se deve às deficiências no método, mas antes à sua duração. Não temos resultados quantitativos para responder a essa linha de defesa. No entanto, como veremos, o fato de que mesmo os especialistas tendem a cair vítimas dos vieses confirma a nossa impressão. Isso bastaria para o educador das virtudes considerar com seriedade métodos específicos para tratar desse tipo de problema.

3. VIRTUDES E VIESES

As virtudes podem ser definidas como disposições para se responder às circunstâncias, de maneira apropriada, no julgamento, sentimento e ação. Além disso, essa resposta deve ser determinada por uma prescrição

²⁷ Seria interessante voltar às turmas e verificar o quanto as crianças retiveram dessas sessões.

racional baseada no modo como a pessoa virtuosa o faria (Kamtekar, 2004, p. 477). Desse último ponto se segue o que foi chamado acima de exemplarismo normativo. No caso pedagógico, um tal agente constitui não só um exemplo de comportamento a ser seguido mas também uma fonte confiável de opiniões corretas (Zagzebski, 2001, p. 238).

Um viés de julgamento, por sua vez, é uma disposição para se chegar em um certo tipo de conclusão. O processo cognitivo desses vieses consiste no uso de atalhos heurísticos que, frequentemente, levam à formação de opiniões não justificadas e falsas. O uso desses atalhos afeta a todos, levando a erros sistemáticos e previsíveis de acordo com a situação (Kahneman, 2002, pp. 3–4).²⁸

Segundo a teoria mais aceita, os vieses operam devido a um mecanismo de ativação associativa a partir do qual nós atribuímos mais valor às informações que se nos apresentam de maneira saliente, mesmo que essas não sejam as informações mais confiáveis (Morewedge e Kahneman, 2010, p. 435). A *heurística da disponibilidade* oferece um caso específico de uma tal associação. É fácil supor que as informações mais recentes se nos apresentam de modo mais saliente, mas, em muitos casos, a ordem na qual se encontra uma informação não deveria ser relevante para o julgamento baseado nas informações. Por exemplo, um experimento comprovou que os participantes, ao exercer o papel de jurados, tendem a condenar como culpado alguém que mente depois de ter falado a verdade mais do que alguém que fala a verdade depois de ter mentido (deTurck et al. 1990).²⁹

Nossa experiência confirmou que algum tipo de ativação associativa opera nas crianças. Por exemplo, em uma sessão utilizamos o quadro *Os Saltimbancos*, de Picasso, que retrata uma trupe de teatro composta de palhaços, dançarinos e similares. Um dos personagens usa um chapéu vermelho e carrega um saco nas costas. Isso bastou para uma das crianças concluir de imediato que se tratava do Papai Noel. Essa

²⁸ Vieses não são necessariamente ruins, ver Chase, Hertwig and Gigerenzer (1998).

²⁹ Para uma reflexão acerca dos vieses no contexto da ética das virtudes, ver Mărășoiu (2020).

imagem é tão saliente na memória das crianças que houve uma adesão massiva à hipótese. A saliência se mostrou bastante a ponto das crianças não retrocederem mesmo diante de uma série de evidências contrárias. Outras crianças apontaram que o personagem não tinha barba, sua roupa e seu saco não eram vermelhos, e o chapéu sequer parecia com o do Papai Noel. No entanto, a hipótese do Papai Noel persistiu como tendo a maior adesão.

O nosso exemplo apresenta um caso um tanto extremo e pode levar à consideração de que o mesmo comportamento não se aplicaria aos adultos e, muito menos, aos especialistas. Inclusive, há quem critique o uso de dados de experimentos feitos com crianças para colocar em questão a abordagem das virtudes (Kamtekar, 2004 n.30). Afinal de contas, crianças são pensadoras intuitivas e, por conseguinte, muito mais suscetíveis a manipulações circunstanciais. Entretanto, adultos e especialistas também utilizam julgamentos intuitivos em grande parte dos seus julgamentos. Uma vez que a associação de ideias não é um processo consciente e controlado, é de se esperar que também os especialistas sejam vítimas de vieses e excesso de confiança. Especialistas têm intuições melhores do que os outros, mas também estão sujeitos a vieses (Mizrahi, 2013).

Diante desse tipo de dado empírico, é possível usar a ocorrência dos vieses e apresentar mais uma versão da crítica situacionista no intuito de refutar a epistemologia das virtudes. Se o agente virtuoso tem um papel normativo na epistemologia das virtudes, e os resultados mostram que um tal agente está sujeito aos erros provocados pelos vieses, a teoria perde o seu critério de justificativa. Um caminho de resposta plausível é enfatizar o uso de verdade estatística. Ainda que o especialista esteja sujeito a erros, fato é que as suas respostas têm muito mais chance de estarem corretas.

No entanto, não vamos adentrar esse tipo de debate. Uma discussão sobre a educação para as virtudes segue em outra direção. Ainda que o agente virtuoso fosse totalmente imune aos vieses, o educador das virtudes, ao identificar que as crianças são vítimas desses

vieses, deveria explorar de que modo seria possível fazer as crianças melhorarem a sua performance. Nesse ponto, a discussão teórica mais relevante versa sobre a agência cognitiva típica da epistemologia das virtudes e não sobre o sucesso ou não do especialista.

3.1 AGÊNCIA COGNITIVA

Nas virtudes morais e, ainda mais, nas intelectuais, as respostas apropriadas a cada circunstância às quais um agente chega devem advir de deliberação e considerações racionais. Esse é mais um ponto que os teóricos contemporâneos já encontram em Aristóteles (Kamtekar, 2004, p. 477; Pritchard, 2013, p. 241, que remete a Aristóteles, *EN* 1.7). O agente precisa exercer agência cognitiva de maneira consciente para ser responsável por um comportamento virtuoso. Diante dessa versão robusta de agência cognitiva, até mesmo se as intuições de um agente virtuoso fossem sempre verdadeiras, isso não seria suficiente para caracterizar o seu comportamento como virtuoso. Afinal de contas, o sucesso cognitivo baseado em um mecanismo automático e inconsciente não basta. O agente só será responsável pelas opiniões verdadeiras se elas forem explicadas pelo exercício consciente das suas capacidades cognitivas.

O paradigma de uma teoria do processo dual ajuda a visualizar a questão. Nesse paradigma, muito usado no estudo dos vieses, a tomada de decisão pode ser operada por dois sistemas. O sistema 1 gera respostas mais automáticas que seriam caracterizadas como intuitivas. Já o sistema 2 é responsável pelo pensamento reflexivo. O sistema 2 é capaz de satisfazer o critério robusto de agência cognitiva exigido pela abordagem das virtudes. No entanto, a teoria do processo dual reconhece que o sistema 1 opera de maneira implícita até mesmo nas decisões de um especialista que acerta a maioria dos seus julgamentos. Isso bastaria para colocar a abordagem das virtudes em xeque.³⁰

³⁰ O sistema 1 tende a ser mais operante nos atalhos heurísticos que constituem os vieses. Esse é o caso em que as opiniões se formam por um processo de ativação associativa. Ou seja, o sistema 1 aceita como resposta aquilo que se lhe apresenta de maneira mais saliente. Por outro lado, o sistema 2 deveria ser capaz de demonstrar que nem sempre o que é mais saliente é mais relevante.

Em vista do sucesso da teoria do processo dual, há propostas de uma revisão na abordagem das virtudes. Segundo essa revisão, para sermos responsáveis pela manifestação de nossas virtudes intelectuais não precisaríamos pressupor uma apreciação do processo deliberativo através de uma reflexão consciente. Assim, um comportamento pode ser virtuoso e racional sem ser transparente para a consciência (Hookway 2000, p. 154; Mărășoiu, 2020, p. 16). Essa versão revisada se encaixa bem na proposta do uso da verdade estatística para salvar o exemplarismo normativo do agente virtuoso visto acima. Basta que a maioria dos julgamentos do especialista estejam certos.

Ainda que seja preciso reconhecer que muitas das decisões tomadas pelo sistema 1 sejam corretas, essa linha de defesa não se mostra muito atrativa quando considerada no contexto da educação.³¹ Afinal de contas, o objetivo da educação é preparar as crianças para serem agentes intelectualmente responsáveis em diferentes contextos e situações, especialmente nas desafiadoras.³² Para tanto, a agência cognitiva definida como o uso consciente de um processo de deliberação racional parece ser necessário (Pritchard, 2020). Na verdade, esse foco no agente e na agência cognitiva é um dos motivos que fazem das virtudes uma posição promissora para o caso aplicado da educação.³³ Se for assim, o educador para as virtudes não deve aumentar a amplitude do que se considera agência cognitiva a fim de revisar a epistemologia das virtudes em vista dos resultados da psicologia cognitiva. Para que a educação para as virtudes continue se apresentando como um

³¹ Para uma defesa teórica da versão mais robusta de agência cognitiva, ver Carter e Pritchard (2016).

³² Como nota Siegel (2017, p. 105), a educação é uma atividade em que os resultados não são suficientes. Os educadores não querem apenas que os estudantes acreditem em informações verdadeiras, mas antes que os estudantes sejam capazes de chegar à resposta correta, recorrendo ao método apropriado, e, ainda, apreciando as justificações pelas quais o método e as respostas estão corretas. Para Freire (1987, p. 54), o propósito da educação não é apenas transferir informação, mas propiciar atos de cognição. Ver também Danelon (2003, p. 191), para quem uma pedagogia que favoreça a transmissão de informação vai contra a atitude reflexiva que caracteriza a atividade filosófica.

³³ Para alguns argumentos pelo uso da epistemologia das virtudes na educação, ver de Borba (2016, cap.2), principalmente em relação ao desenvolvimento e florescimento.

paradigma plausível diante da nossa visão de educação, é preciso manter o foco na agência cognitiva consciente.

Antes de prosseguirmos, convém notar que as críticas às virtudes baseadas nos vieses com foco no erro do agente virtuoso e na falta de agência cognitiva, quando aplicada à educação para as virtudes, gera, ao mesmo tempo, uma ameaça menor e uma demanda maior do que o debate teórico. A ameaça é menor pois, no caso da educação para as virtudes, parece possível reconhecer o problema dos vieses sem implicar no abandono total da abordagem das virtudes. Afinal de contas, na educação, não estamos lidando com agentes virtuosos. Por outro lado, por causa do foco na agência, a educação para as virtudes deve responder a uma demanda mais exigente de combater os vieses sem abandonar o compromisso com a agência cognitiva. Foi com esses pontos em mente que repensamos a nossa intervenção.

3.2 DIFICULDADES II

A associação de ideias é uma fonte importante para o pensamento criativo. A importância da criatividade é inquestionável e não queríamos tolher essa capacidade, ainda mais no caso da educação básica. Ademais, não há nada de necessariamente errado em ter e seguir intuições, mesmo as que se provarem erradas. O problema maior é não examinar a intuição ou examiná-la, mas não atualizar a sua posição em vista de novas informações que a refutem. Na psicologia cognitiva, a tendência a não abandonar uma opinião ganha o nome de ancoramento, e a tendência de justificar a opinião ancorada costuma ser chamada de racionalização.

Segundo a nossa avaliação qualitativa, o ancoramento foi o traço que exerceu o maior impedimento à agência cognitiva virtuosa por parte das crianças. Identificamos bem cedo que as crianças tendem a se ancorar na primeira resposta intuitiva e usar, durante o exame com agência intelectual, todo tipo de racionalização para defender essa posição. Para desenvolver o caso citado acima, uma vez ‘identificado’ o

Papai Noel no quadro, as crianças fizeram de tudo para defender a hipótese. Por exemplo, uma criança levantou uma outra hipótese de que poderia se tratar de um palhaço. Diante disso, um defensor da hipótese do Papai Noel argumentou que os palhaços não trabalham no deserto (a paisagem da pintura é árida). Então, quando perguntado se o Papai Noel aparece normalmente representado no deserto, a criança preferiu abandonar a sua objeção e manter a sua opinião.

Como o exemplo ilustra, nem mesmo a discussão alongada ou a exposição de pontos fracos de uma opinião parecia surtir muito efeito. Após várias sessões do Jogo da Evidência vs. Inferência, as crianças adquiriram uma alta porcentagem de acerto ao identificar o que advém de evidência e o que depende de inferência. No entanto, em vez de se basearem na força das evidências, elas ainda definiam o valor da inferência baseado no que lhes parecia mais saliente no primeiro julgamento intuitivo. Esse comportamento é, mais uma vez, corroborado pela pesquisa sobre os vieses e também incide sobre os especialistas (ver o capítulo 8 de Kahneman, Sibony & Susteim, 2021). A nossa tendência é criar razões para justificar as nossas intuições, e não formar opiniões depois da reflexão (Haidt, 2001). Além disso, nem mesmo especialistas ou prognosticadores tendem a mudar de opinião após uma discussão sobre um tema (Karger et al., 2023).

Como anunciado acima, para tratar desse tipo de ancoramento, em um primeiro momento, resolvemos incluir discussões sobre a humildade intelectual. No entanto, ainda que as crianças assimilassem os conceitos durante a discussão, os resultados não pareciam surtir efeito durante as rotinas. Supusemos que talvez as crianças não tivessem identificado a ocasião de aplicar a virtude, como na crítica da falta de sistematização segundo a qual o exemplarismo exige muito dos aprendizes (ver seção 1.1). Para contornar esse problema, tentamos lembrar da humildade intelectual durante as discussões nas rotinas de pensamento, principalmente quando uma opinião se tornava popular apesar da falta de evidências. Entretanto, a menção à humildade intelectual parecia colocar os alunos mais em uma atitude defensiva do

que encorajar a mudança de opinião. Ficamos, inclusive, com receio de as menções às virtudes intelectuais serem recebidas como arrogância moral e de gerar ressentimento.³⁴

Uma hipótese discutida para esse efeito colateral é que a proximidade entre virtudes morais e intelectuais pode ter um lado negativo. Como vimos, os alunos apresentaram dificuldades em separar a humildade da humildade intelectual. Essa não separação deve valer também para os casos de vício intelectual. Se for assim, os alunos estariam propensos a associar um erro intelectual a um defeito de caráter. Isso pode gerar a impressão de que a reputação de cada um dependa da defesa e da vitória da sua opinião. Esse parece ser um risco inclusive no caso de adultos e especialistas, o que justifica que tais pontos sejam também objeto de reflexão teórica. De qualquer forma, o nosso interesse era aplicado. O risco de gerar ressentimento nos levou a buscar outras possibilidades. Como psicólogos tendem a propor meios procedurais de amainar os efeitos dos vieses, decidimos nos concentrar nas sessões de habituação.³⁵ A nossa proposta foi de tentar adaptar as nossas rotinas de modo a incentivar as crianças a abandonar as primeiras opiniões em vista de boas objeções.

4. A INTERVENÇÃO PROCEDIMENTAL

Primeiro, recapitulemos o desafio. Nós almejávamos usar o método pedagógico da habituação, através do uso de rotinas, manter o foco no agente e o requerimento de agência cognitiva típicos das virtudes e, ainda assim, encontrar um meio de ajudar as crianças a evitarem certos vieses, a saber, o ancoramento na primeira resposta obtida pela associação de ideias e a justificativa por racionalização.

³⁴ Educadores para as virtudes notam o risco de que a conversa sobre as virtudes pode ter efeito oposto e os alunos passarem a considerá-las *uncool* (Baehr 2015, p. 306). No nosso contexto, o efeito oposto seria muito mais sério.

³⁵ Um método alternativo seria tentar combater o ancoramento através de narrativas e argumentos. Por exemplo, poderíamos contar às crianças a posição de Sócrates segundo a qual quem perder um argumento é o ganhador. Afinal de contas, quem perde o argumento ganha uma nova opinião, ao passo que quem ganha não ganha nada de novo.

A tarefa não é simples. À primeira vista, parece plausível esperar que o sistema 2, o uso reflexivo da razão, seja capaz de informar e corrigir as deficiências dos julgamentos intuitivos advindos do sistema 1. Isso caracterizaria o uso da agência cognitiva para examinar os vieses e seus efeitos, o que se encaixaria na proposta das virtudes. No entanto, as pesquisas empíricas não confirmam essa expectativa. Estar consciente do efeito de um viés não impede que sejamos vítimas dele.

Em certos casos, usar a reflexão para desviesar o pensamento chegou a gerar o resultado oposto. Alertar os especialistas responsáveis por uma seleção de que preconceitos de gênero ou cor influenciam as decisões, e pedir para eles seguirem critérios objetivos, chegou a gerar resultados que parecem ser ainda mais influenciados por preconceitos. A explicação é que acreditar estar ciente de um viés pode gerar uma falsa impressão de objetividade que acaba aumentando o efeito dos vieses implícitos (Apfelbaum, Sommers e Norton, 2008).³⁶

Em vista desse tipo de falha do pensamento reflexivo, muitos defendem soluções externas. Por exemplo, mudar o *design* do processo de seleção pode impedir que o viés implícito tenha efeito. A introdução de seleção às cegas em academias de música desviesou a seleção e aumentou o número de mulheres selecionadas. No entanto, independentemente do sucesso, não há agência cognitiva nesse tipo de solução.³⁷ Portanto, ela não se encaixa nos objetivos da educação em geral e nem na abordagem das virtudes.

Esperamos da educação que os aprendizes adquiram agência cognitiva que os habilite a navegar inclusive por situações não-ideais em que é difícil adquirir conhecimento. Acreditamos que esse tipo de demanda à educação não deva ser abandonado. Esse é um dos motivos pelos quais a educação para as virtudes, com seu foco no agente e na

³⁶ Vale lembrar que até mesmo o conceito de viés implícito ainda é fonte de disputa.

³⁷ Um modo de inserir a agência nesse caso seria refletir não sobre o viés, mas sobre como criar condições para que se evite os vieses. No entanto, esse tipo de metarreflexão seria muito sofisticada para o caso das crianças.

agência cognitiva, oferece um bom paradigma pedagógico.³⁸ Nesse ponto, a resistência da abordagem das virtudes em vista da crítica teórica baseada em resultados empíricos se prova útil. Ela encoraja a busca de outras soluções que evitem os vieses de um modo que educa a agência cognitiva dos aprendizes. A literatura fornece alguns exemplos.

Há quem insista no uso da reflexão (Wilson, Centerbar & Brekke, 2002). Os resultados empíricos das pesquisas sobre os vieses mostrariam que é difícil, mas acreditam que não é impossível usar a reflexão para evitar os vieses. No entanto, esse tipo de demanda não parece muito realista, ainda mais no caso das crianças.

Railton (2011: 322) sugere uma solução que é procedural, mas ainda contempla alguma agência cognitiva. Trata-se da aplicação de regras ‘se... então’ a serem usadas em circunstâncias em que se sabe que os vieses tendem a operar. Aplicado à nossa intervenção, poderíamos sugerir uma estrutura falsificacionista do tipo: se a resposta vem rápido à minha boca, então devo procurar por contra-argumentos para verificar se ela realmente faz sentido. Após algum treino, ou seja, na habituação reconhecida pelas virtudes, esse tipo de reação seria automatizada.

Esse tipo de solução parece interessante e os teóricos das virtudes deveriam imaginar mais cenários como esse para os casos aplicados. No entanto, ela parece muito impessoal para lidar com o problema identificado de uma associação inconsciente entre defender a sua opinião e defender a sua reputação (ou caráter). Em vista desse desafio, na nossa intervenção, adotamos uma outra estratégia que também poderia fazer parte da caixa de ferramentas do educador para as virtudes. Nós recorremos a uma estratégia pluralista que toma emprestado casos de sucesso de outras abordagens pedagógicas e da psicologia cognitiva. Ainda que a reflexão teórica resista a esse tipo de abordagem pluralista, o contexto aplicado deveria ser mais aberto.

³⁸ Como nota Biggs (1987), os estudantes devem estar cientes dos seus recursos cognitivos para planejar, monitorar e controlá-los.

4.1 DESINDIVIDUALIZAR SEM DESPERSONIFICAR

O nosso primeiro passo foi pensar uma dinâmica para desvincular uma hipótese sugerida e a pessoa que a sugeriu, e, assim, evitar a associação entre defesa de opinião e defesa de reputação. Para tanto, uma opção seria abandonar o foco no agente, característico das virtudes, e tentar fazer com que as crianças tratassem a reflexão de maneira mais abstrata. No entanto, para manter o foco no agente, resolvemos procurar um meio de desvincular a relação entre opinião e agente sem a despersonificar. Para tanto, recorremos ao paradigma pedagógico da comunidade de investigação, no qual o grupo, e não o indivíduo, compõe uma coletividade que busca a opinião verdadeira (Lipman, Sharp e Oskanyan 1980; Splitter, Sharp 1996).

Para tornar as hipóteses coletivas durante as rotinas, adotamos o uso de um quadro aberto a todos onde eram reunidas quaisquer hipóteses interpretativas sugeridas pelas crianças. Além disso, decidimos marcar a transição para a abordagem coletiva. Uma vez que o quadro estava preenchido, o facilitador encorajava a desassociação da hipótese com quem sugeriu, declarando que todas as opiniões seriam importantes para ajudar na busca da interpretação mais plausível. Por isso mesmo, as opiniões no quadro não pertenciam a um ou a outro, mas eram do grupo como um todo que buscava a melhor interpretação.³⁹ A segunda rodada consistia em pensar pontos ou evidências que reforçavam a cada uma das opiniões. Por fim, vinha uma rodada em que as objeções a cada hipótese eram apresentadas. Desse modo, o quadro estruturava, de maneira aberta, todas as posições disponíveis ao grupo. Dessa maneira, procuramos não só tornar o pensamento visível, como sugerido pelos pesquisadores das rotinas, mas torná-lo ainda intersubjetivamente visível, em acordo com a comunidade de investigação.

No entanto, o uso da comunidade de investigação não é sem problemas. Mais uma vez, identificamos a ocorrência de vieses. Nesse

³⁹ Ver a conversação e cooperação epistêmica em Silva Filho (2022, p. 3).

caso, o cenário propiciava a ocorrência de vieses de grupo como a cascata. Trata-se de algo relacionado ao ancoramento, mas em um contexto coletivo. Na cascata, as opiniões expostas primeiro acabam ganhando força mais pela ordem da exposição do que pelos seus méritos (Salganik e Watts 2008). Para evitar esse tipo de problema, recorreremos aos conselhos da psicologia cognitiva.

4.2 JULGAMENTOS COMPARATIVOS

Os psicólogos cognitivistas sugerem alguns melhoramentos procedurais que ajudam a evitar os vieses (Bang e Frith 2017). Um desses melhoramentos se baseia no fato de que somos melhores em julgamentos relativos do que absolutos. O uso do quadro aberto foi pensado para facilitar os julgamentos comparativos. Assim, uma vez que as hipóteses e objeções encontravam-se abertas a todos e estruturadas no quadro, começávamos um processo de avaliação comparada e coletiva. A avaliação acontecia através de uma métrica simples segundo a qual as crianças deveriam atribuir, a cada proposta, de uma a três estrelas. A atribuição era discutida coletivamente e embasada pelas confirmações e objeções colocadas a cada hipótese. À medida que a discussão progride, as hipóteses com menos estrelas eram abandonadas.

O fator mais importante é que, apesar de essa ser uma solução procedural, as crianças definitivamente exercem a agência cognitiva nesse tipo de atividade. Ademais, os resultados também foram encorajadores. Pelo menos durante a sessão aberta, as hipóteses mais fortes tendem a sobreviver, enquanto as mais fracas são abandonadas de maneira mais fácil do que nas rotinas anteriores. No entanto, devido ao tempo de desenvolvimento, a aplicação desse tipo de intervenção veio relativamente tarde no nosso trabalho com as crianças. De modo que seria preciso uma maior aplicação e análise para testar o seu sucesso, não em vista do resultado obtido, a opinião verdadeira, mas sim a internalização desse tipo de atitude para a avaliação de suas opiniões. De

qualquer modo, a análise qualitativa e o caminho percorrido pela nossa experiência basta para o tipo de conclusão a que chegamos neste capítulo.

CONCLUSÃO

A abordagem das virtudes, com seu foco no agente e na agência cognitiva, se encaixa muito bem com o que esperamos da educação. A saber, os estudantes devem adquirir não apenas opiniões verdadeiras, mas a agência cognitiva necessária para navegar em ambientes nos quais a aquisição de conhecimento é complexa. Nesses casos complexos, habilidades não bastam, segundo o paradigma das virtudes, é preciso também se comportar de acordo. Virtudes como a coragem intelectual, a humildade intelectual, a indagação e outras garantiriam um tal comportamento. Para a sua internalização, a educação para as virtudes sugere métodos como o exemplarismo, a discussão teórica e a habituação. A pedagogia apresenta boas sugestões de aplicação desses métodos, como o caso das rotinas de pensamento. Como vimos, mais do que seguir a estrutura base, é preciso também adaptar as rotinas a cada contexto e objetivo. Nosso estudo de caso aplicado sugere que o uso de uma análise qualitativa traz informações importantes para esse tipo de adaptação.

Apesar do sucesso no uso da versão adaptada das rotinas, a nossa experiência corroborou também um tipo de crítica teórica à abordagem das virtudes. Em vista de certos tipos de desafios, como o caso dos vieses, os métodos da educação para as virtudes parecem ser insuficientes ou, pelo menos, depender de algum método ou adaptação que ainda não foi sugerido pelos teóricos das virtudes. Nesse capítulo, sugerimos a adoção de uma solução pluralista que toma emprestado métodos de outros paradigmas, como a comunidade de investigação e a psicologia cognitiva. Mesmo assim, acreditamos que o paradigma das virtudes continua tendo um efeito regulador fundamental na nossa experiência. Afinal de contas, foi o desejo de manter o compromisso com o foco no agente e a agência cognitiva que nos impeliu a evitar soluções muito impessoais e nos incentivou a encontrar uma proposta

que, apesar de pluralista, deveria ser aceita pelos educadores para as virtudes. Ainda que nos faltem os dados empíricos para comprovar o sucesso da intervenção proposta, concluímos com uma sugestão mais geral. O educador para as virtudes deve levar a sério os casos utilizados pela crítica situacionista e tem muito a ganhar ao adotar uma abordagem pluralista para responder aos desafios advindos da psicologia cognitiva.

REFERÊNCIAS

- Alfano, M. (2011). “Explaining Away Intuitions about Traits: Why Virtue Ethics Seems Plausible (Even if It Isn’t)”. *Review of Philosophy and Psychology*, 2, 121–136.
- Alfano, M. (2012). “Expanding the Situationist Challenge to Responsibilist Virtue Epistemology”. *Philosophical Quarterly*, 62, 223–249.
- Annas, J. (2011). *Intelligent Virtue*. Oxford: Oxford University Press.
- Apfelbaum, E. P.; Sommers, S. R.; Norton, M. I. (2008). “Seeing race and seeming racist? Evaluating strategic colorblindness in social interaction”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 918–932.
- Aristóteles (1984). *Nicomachean Ethics*. In: *The Complete Works of Aristotle*. Trad. David Ross. The Revised Oxford Translation. Editado por Jonathan Barnes. Princeton. Princeton University Press.
- Aspis, R. (2004). “O Professor de Filosofia: O Ensino de Filosofia no Ensino Médio como Experiência Filosófica”. *Cadernos Cedes*, 24(64), 305–320.
- Baehr, J. (2015a). *Cultivating Good Minds: A Philosophical & Practical Guide to Educating for Intellectual Virtues*. Intellectual Virtues, Maryland.
- Baehr, J. (Ed.). (2015b). *Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology* (1st ed.). Routledge.
- Bang, D.; Frith, C. D. (2017). “Making better decisions in groups”. *Royal Society Open Science*, 4(8), 170–193.
- Battaly, H. (2006). “Teaching Intellectual Virtues”. *Teaching Philosophy*, 29(3), 191–222.
- Berkowitz, M. W.; Bier, M. C. (2007). “What Works in Character Education”. *Journal of Research in Character Education*, 5(1), 29–48.

- Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying. Research monograph*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Birks, M.; Mills, J. (2012). *Grounded theory: A practical guide*. London: SAGE publications.
- Calza, G. C. (2003). *Hokusai: A Universe*. London; New York: Phaidon.
- Carter, J. A.; Pritchard, D. (2016). Cognitive Bias, Scepticism and Understanding. In: Grimm, S. R.; Baumberger, C.; Ammon, S. (eds.), *Explaining Understanding*, pp. 272–292. London: Routledge.
- Chase, V. M.; Hertwig, R.; Gigerenzer, G. (1998). “Visions of rationality”. *Trends in Cognitive Sciences*, 2, 206–214.
- Cova, F.; Strickland, B.; Abatista, A.; et al. (2021). “Estimating the Reproducibility of Experimental Philosophy”. *Review of Philosophy and Psychology*, 12, 9–44.
- Danelon, M. (2003). Em Torno da Especificidade de Filosofia, In: Danelon, M.; Cornelli, G.; Gallo, S. (eds.), *Filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes.
- Darley, J. M.; Batson, C. D. (1973). “‘From Jerusalem to Jericho’: A Study of Situational and Dispositional Variables in Helping Behavior”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27, 100–108.
- de Borba, A. Z. (2016). *Virtudes Intelectuais e Educação, Dissertação (Mestrado)*, Universidade Federal de Santa Maria.
- deTurck, M. A.; Harszrak, J. J.; Bodhorn, D.; Texter, L. (1990). “The effects of training social perceivers to detect deception from behavioral cues”. *Communication Quarterly*, 38, 1–11.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Friedman, T. (2014). How to Get a Job at Google. *The New York Times*. Disponível em <http://www.nytimes.com/2014/02/23/opinion/sunday/friedman-how-to-get-a-job-at-google.html>.
- Gallo, S. (2006). “A Filosofia e seu Ensino: Conceito e Transversalidade”. *Ethica*, 13, 17–35.
- Haidt, J. (2001). “The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment”. *Psychological Review*, 108(4), 814–834.

- Han, H.; Workman, C. I.; May, J.; Scholtens, et al. (2022). “Which Moral Exemplars Inspire Prosociality?” *Philosophical Psychology*, 35, pp. 943–970.
- Hangel, N.; ChoGlueck, C. (2023). “On the pursuitworthiness of qualitative methods in empirical philosophy of science”. *Studies in History and Philosophy of Science*, 98, 29–39.
- Hobuss, J. (2021). “Caráter, Virtude e Situacionismo”. *Unisinos Journal of Philosophy* 22(3):1–18.
- Hookway, C. (2000). *Regulating Inquiry: Virtue, Doubt, and Sentiment*. In: Axtell, G. (ed.), *Knowledge, Belief, and Character: Readings in Virtue Epistemology*, pp. 149–162. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Karger, E., Rosenberg, J., Jacobs, Z., et al. (2023). “Forecasting Existential Risks: Evidence From a Long-Run Forecasting Tournament”. *Report FRI*.
- Kahneman, D. (2002). *Thinking, Fast and Slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Kahneman, D.; Sibony, O., Sunstein, C. (2021). *Noise: A Flaw in Human Judgment*. Little, Brown Spark: New York.
- Kamtekar, R. (2004). “Situationism and virtue ethics on the content of our character”. *Ethics*, 114(3), 458–491.
- Kotzee, B.; Carter, J. A.; & Siegel, H. (2021). “Educating for intellectual virtue: a critique from action guidance”. *Episteme*, 18(2), 177–199.
- Lipman, M.; Sharp, A.; Oskanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Luz, A. (2003) *Conhecimento e Virtude: Duas noções de virtude intelectual na epistemologia contemporânea*. Tese de Doutorado – PUC-RS, Porto Alegre.
- Mărășoiu, A. I. (2020). “Intellectual Virtues and Biased Understanding”. *Journal of Philosophical Research*, 45, 97–113.
- Miller, R. L.; Brickman, P.; Bolen, D. (1975). “Attribution versus Persuasion as a Means for Modifying Behavior”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 430–441.
- Mizrahi, M. (2013). “Why arguments from expert opinion are weak arguments”. *Informal Logic*, 33, 57–79.

- Morewedge, C. K.; Kahneman, D. (2010). "Associative processes in intuitive judgment". *Trends in Cognitive Sciences*, 14, 435–440.
- Paul, R.; Elder, L. (2001). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Poce, A. (2021). "Virtual museum experience for critical thinking development: First results from the National Gallery of Art (MOOC, US)". *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 24, 67–83.
- Porter, S. (2016). A Therapeutic Approach to Intellectual Virtue Formation in the Classroom. In: Baehr, J. (ed.), *Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology*, pp. 221-239. London: Routledge.
- Pritchard, D. (2013). "Epistemic Virtue and the Epistemology of Education". *Journal of Philosophy of Education*, 47(2), 236–247.
- Pritchard, D. (2020). "Educating for Intellectual Humility and Conviction". *Journal of Philosophy of Education*, 54(2), 398–409.
- Railton, P. (2011). "Two cheers for virtue: or, might virtue be habit forming?". *Oxford Studies in Normative Ethics*, 1, 295–329.
- Ritchhart, R. (2002). *Intellectual Character: What It Is, Why It Matters, and How to Get It*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ritchhart, R.; Church, M.; Morrison, K. (2011). *Making Thinking Visible*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Roberts, R.; Wood, W. J. (2007). *Intellectual Virtues*. Oxford: Oxford University Press.
- Salganik, M., & Watts, D. (2008). "Leading the Herd Astray: An Experimental Study of Self-fulfilling Prophecies in an Artificial Cultural Market". *Social Psychological Quarterly*, 71, 338–355.
- Saul, J. (2013). "Scepticism and Implicit Bias". *Disputatio*, 37, 243–264.
- Siegel, H. (2017). Critical Thinking and the Intellectual Virtues. In: Baehr, J. (ed.), *Essays in Applied Virtue Epistemology*, pp. 95–112. London: Routledge.
- Silva Filho, W. J. (2022). "Entre Pessoas: Sobre a Possibilidade de uma Epistemologia da Conversação". *Cognitio*, 23(1): 1–11.
- Sosa, E. (2007). *A Virtue Epistemology*. Oxford: Oxford University Press.

- Splitter, L. J.; Sharp, A. M. (1996). *La otra educación: Filosofía para Niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires: Manantial.
- Stocker, M. (1976). "The Schizophrenia of Modern Ethical Theories". *Journal of Philosophy*, 73(14), 453–466.
- Walker, L. J. (2002). Moral Exemplarity. In: Damon, W. (ed.), *Bringing in a New Era of Character Education*, pp. 65–84. Stanford, CA: Hoover Institution Press.
- Watson, L. (2016). "The Epistemology of Education", *Philosophy Compass*, 11(3), 146–159.
- Wen, H. (2012). "Confucian Role Ethics in Chinese- and English-Language Contexts". *Frontiers of Philosophy in China*, 7(4), 627–634.
- Wilson, T.; Centerbar, D.; Brekke, N. (2002). "Mental contamination and the debiasing problem." In: Gilovich, T.; Griffin, D.; Kahneman, D. *Heuristics and biases: The psychology of intuitive judgment*, pp. 185–200. New York: Cambridge University Press.
- Yu, J. (2007). *The Ethics of Confucius and Aristotle: Mirrors of Virtue*. New York: Routledge.
- Zagzebski, L. (1996). *Virtues of the Mind: An Inquiry into the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zagzebski, L. (2001). Recovering Understanding. In: Steup, M. (ed.), *Knowledge, Truth, and Duty: Essays on Epistemic Justification, Responsibility, and Virtue*, pp. 235–249. Oxford: Oxford University Press.
- Zagzebski, L. (2017). *Exemplarist Moral Theory*. Oxford: Oxford University Press.

7

EDUCAR PARA OS BONS MODOS DE PENSAR: VIRTUDES, HABILIDADES, OU AMBAS?¹

Jason Baehr

Quando se trata dos fins apropriados da educação, poucos negariam a relevância de se transmitir conhecimento disciplinar e habilidades intelectuais tais como ler, escrever e contar. Muitos também concordarão que nada disso esgota os fins da educação. Uma boa educação também deve habilitar os estudantes a aprender a *como pensar*; ela deve inspirar um “amor pelo aprendizado” e produzir “aprendizes permanentes”. Como Dewey observa:

Embora não seja função da educação provar cada afirmação ... é sua função cultivar hábitos firmes e efetivos para discriminar 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 de trabalho 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-dizer, se ele não tem atitudes e hábitos desse tipo, ele não está intelectualmente educado (1910, p. 25).

Não é fácil definir esse fim adicional da educação, um fim que é ao mesmo tempo intelectual e pessoal. O que exatamente está envolvido em ser uma boa pensadora ou aprendiz permanente?

Uma resposta venerável a essa questão apela à noção de pensamento crítico: em adição a transmitir conhecimento disciplinar e habilidades intelectuais rudimentares, a educação deve também equipar os estudantes com um entendimento do que significa pensar bem, junto com as habilidades e disposições intelectuais

¹ Publicado originalmente em *Informal Logic*, vol. 43, nº. 2 (2023): pp. 173–203. Título do original: “Educating for Good Thinking: Virtues, Skills, or Both?”. Tradução de Alexandre Ziani de Borba.

correspondentes. Ela deve transformar estudantes em pensadores críticos (Siegel 1988).

Uma resposta mais recente, tomada a partir de fontes da epistemologia das virtudes, apela ao conceito de virtudes intelectuais, entendidas como os atributos de caráter de bons pensadores e aprendizes.² Aqui a ideia é a de que, em adição a transmitir conhecimento e habilidades familiares, a educação deve também ter um impacto no *caráter* intelectual dos estudantes. Ela deve cultivar progresso significativo em desenvolver qualidades como curiosidade, mentalidade arejada, coragem intelectual e humildade intelectual (MacAllister 2012; Battaly 2006; Baehr 2013).

Este capítulo examina cautelosamente a relação entre virtudes intelectuais e pensamento crítico, tanto enquanto tais quanto como fins dignos de serem perseguidos em um contexto educacional. Na primeira metade do capítulo, eu examinarei a intersecção entre virtude intelectual e pensamento crítico.³ Na segunda metade, eu abordarei um argumento recente de que educar para as virtudes intelectuais (em contraste com educar para o pensamento crítico) é insuficientemente norteadora da ação e, portanto, carece de uma pedagogia apropriada.

1. A RELAÇÃO ENTRE VIRTUDES INTELECTUAIS E PENSAMENTO CRÍTICO

Como devemos, então, entender a relação entre virtudes intelectuais e pensamento crítico? São fenômenos distintos? Será que eles se sobrepõem? Se for assim, em que medida e de que maneira? Para responder a essas questões, nós devemos primeiro falar um pouco mais sobre a que equivale cada um desses constructos.

Eu começo com as virtudes intelectuais. Como notado, essas são as qualidades pessoais ou atributos de caráter requeridos para pensar e aprender bem, incluindo curiosidade, autonomia intelectual, humildade

² Para uma visão geral da epistemologia das virtudes, veja Battaly 2008.

³ Eu abordei essa questão em Baehr 2019. No presente capítulo, eu espero aprofundar e ampliar a abordagem lá desenvolvida.

intelectual, atenção, cuidado e minúcia intelectuais, mentalidade arejada e coragem e tenacidade intelectuais (Baehr 2021, Ch. 2).⁴

Virtudes intelectuais, como eu as concebo, têm três dimensões primárias (Baehr 2015a; para visões similares, veja Tishman 2000 e Ritchhart 2002, Ch. 3).⁵ A primeira é uma dimensão de competência. Cada virtude intelectual possui uma competência característica (ou um agregado de competências), tal que para possuímos a virtude, devemos ser hábeis ou competentes em certo tipo de atividade que distingue essa virtude de outras. Para possuímos a virtude da mentalidade arejada, por exemplo, devemos ser hábeis ou competentes em alterar a perspectiva; para possuímos curiosidade, devemos ser competentes em perguntar questões relevantes e profundas; para sermos intelectualmente autônomos, devemos ser hábeis em pensar de maneira independente; e assim por diante.

Mas uma pessoa pode, é claro, ser capaz de alterar sua perspectiva, ou mesmo de alterá-la de uma maneira extremamente competente, e ainda assim ser *indisposta* a usar essa habilidade. Assim, as virtudes intelectuais também possuem uma dimensão motivacional. Para possuímos uma virtude intelectual, devemos ser motivados a usar ou empregar sua competência característica. A natureza precisa dessa motivação é uma questão de debate entre epistemólogos das virtudes. De acordo com uma visão amplamente aceita, as virtudes intelectuais envolvem um elemento de motivação epistêmica *intrínseca*, o que significa que pessoas intelectualmente virtuosas empregam suas competências específicas à virtude pelo menos parcialmente movidos por consideração por “bens epistêmicos”, como verdade e conhecimento

⁴ Para outros tratamentos úteis dessas ou de virtudes intelectuais relacionadas, veja King (2021), Roberts e Wood (2007), Battaly (2015) e Zagzebski (1996).

⁵ Em Baehr 2015a, eu defendo um modelo *quadridimensional*, sendo a quarta dimensão “afetiva”. De acordo com esse modelo, virtudes intelectuais também envolvem a experiência de afecções apropriadas (e.g., prazer na investigação e dor no erro cognitivo). Eu omito essa dimensão aqui por duas razões. Em primeiro lugar, ela não é relevante para a discussão que se segue. Em segundo lugar, instanciar a dimensão afetiva de uma virtude intelectual não é, em minha visão, *necessária* para a posse mínima da virtude; em vez disso, é necessária apenas para sua posse “plena” ou “completa”. Daí a asserção de que as virtudes intelectuais possuem três dimensões *primárias*.

considerados enquanto tal (Zagzebski 1996; Battaly 2015; Roberts e Wood 2007; Baehr 2011). Isso é parte de por que as virtudes intelectuais refletem favoravelmente no *caráter* da pessoa que as possui.⁶

Uma pessoa pode instanciar as dimensões motivacional e de competência de uma virtude intelectual, mas ainda falhar em possuir a virtude enquanto tal; pois a pessoa pode carecer de bom *juízo* acerca de quando, em direção a quem ou quais ideias, em que medida, ou de que maneira manifestar ou empregar a competência característica da virtude (Tishman, Jay e Perkins 1993). Nesse caso, embora a pessoa possa, digamos, ter um nível muito alto de capacidade para alterar sua perspectiva, se ela carecer de bom senso a respeito de quando ou como alterá-la, ela falhará em ter a virtude da mentalidade arejada. Esse é, claramente, um ponto aristotélico familiar. Para Aristóteles, quando se trata de atividade relevante à virtude, pode-se contar com o agente virtuoso (*phronimos*) para identificar a “mediana”, isto é, para julgar confiavelmente quando, como, em que medida e com quem se engajar nessa atividade (Aristóteles, c. 350 A.E.C./2000).

Para sumarizar, as virtudes intelectuais possuem três dimensões primárias. Para possuir a virtude da humildade intelectual, por exemplo, uma pessoa deve ser *competente* em atentar para e “admitir” suas limitações e equívocos intelectuais, *motivada* a usar essa habilidade e ter bom *juízo* a respeito de onde, como, de que modo e em que ocasiões fazer isso.⁷

⁶ A ideia de que pessoas intelectualmente virtuosas empregam suas competências específicas à virtude “pelo menos parcialmente” por uma consideração intrínseca por bens epistêmicos é importante. Os epistemólogos das virtudes em questão não negam que pessoas intelectualmente virtuosas também são motivadas a se engajar em atividade intelectualmente virtuosa a partir de considerações outras-que-epistêmicas, (e.g., pragmáticas). Contudo, eles insistem em um elemento de motivação epistêmica intrínseca, uma vez que, se uma pessoa fosse investigar consistentemente de uma maneira intelectualmente cuidadosa e minuciosa, digamos, mas apenas como um meio para angariar admiração de seus pares ou vencer as discussões com seu parceiro, seu cuidado e minúcia não iriam refletir favoravelmente nela enquanto uma pessoa, e por isso não contariam como virtudes de caráter genuínas.

⁷ Essas “dimensões” não devem ser entendidas como *partes* metafisicamente distintas. Por exemplo, quando a dimensão de competência de uma virtude intelectual é possuída em sua plenitude, pode ser muito difícil desenredá-la da dimensão judicativa da virtude. Em todo caso, ao distinguir entre diferentes “dimensões” de uma virtude intelectual, eu pretendo antes de mais nada distinguir entre diferentes perspectivas ou ângulos nos quais elas podem ser proveitosamente examinadas ou compreendidas.

Eu me debruço agora a uma visão geral do pensamento crítico. Existem, de fato, muitos modelos conceituais diferentes de pensamento crítico na literatura filosófica e psicológica (e.g., Bailin et al. 1999, Ennis 1987, McPeck 1990, Paul 1990, e Lipman 1991). Eu focarei aqui em um dos modelos mais influentes e bem-desenvolvidos, a saber, a abordagem de componente-dual de Harvey Siegel (1988, 1997, 2009, e 2016). De acordo com Siegel, o pensamento crítico possui uma estrutura duplicada: ele envolve um componente de ‘avaliação de razão’ e um componente de “espírito crítico”. Siegel descreve a dimensão de avaliação de razão como se segue:

A ideia básica aqui é bastante simples: um pensador crítico deve ser hábil para avaliar razões e o poder dessas em avaliar crenças, asserções e ações apropriadamente. Isso significa que o pensador crítico deve ter um bom entendimento dos princípios que governam a avaliação de razões, bem como ter a habilidade para utilizá-los (1988, p. 34)

Esses princípios são de dois tipos principais: “princípios específicos ao assunto, que governam a avaliação de tipos particulares de razões em contextos particulares” e “princípios gerais, neutros com respeito ao assunto, que se aplicam através de uma ampla variedade de contextos e tipos de razão”. Aqueles incluem princípios aplicáveis, por exemplo, à “avaliação apropriada de obras de arte, ou romances, ou documentos históricos”, enquanto estes consistem em “todos aqueles princípios tipicamente reconhecidos como ‘lógicos’, tanto formais quanto informais”, incluindo “princípios que dizem respeito à inferência indutiva, evitar falácias, inferência dedutiva apropriada”, e assim por diante (Siegel 1988, pp. 34–35).

Embora alguns teóricos tenham identificado o pensamento crítico com o uso ou posse de tais habilidades de raciocínio (e.g., Missimer 1990), Siegel argumenta de maneira convincente que o componente de avaliação de razão não é suficiente para o pensamento crítico, ou pelo menos para se ser um *pensador* crítico:

A fim de ser um pensador crítico, uma pessoa deve ter, em adição ao que se tem dito até aqui, certas atitudes, disposições, hábitos da mente e traços de caráter, os quais juntos podem ser chamados de “atitude crítica”, ou “espírito crítico”. De maneira mais geral, uma pensadora crítica deve não apenas ser *hábil* em avaliar razões apropriadamente, em concordância com o componente de avaliação de razão, ela também deve ser *disposta* a fazer isso; isto é, uma pensadora crítica deve ter uma disposição bem-desenvolvida para se engajar na avaliação de razão. (1988, p. 39)

Siegel elabora mais a respeito do componente de ‘espírito crítico’ do pensamento crítico da seguinte maneira:

Aquele que possui a atitude crítica possui um certo caráter tanto quanto certas habilidades: um caráter que está inclinado a buscar e basear o julgamento e a ação em razões; que rejeita a parcialidade a arbitrariedade; que está comprometido à avaliação objetiva de evidência relevante; e que valoriza aspectos do pensamento crítico, tais como honestidade intelectual, justiça às evidências, consideração simpática e imparcial de interesses, objetividade e imparcialidade ... Um possuidor da atitude crítica está inclinado a buscar razões e evidências; a demandar justificação; a indagar e investigar asserções não substanciadas. Ademais, uma pessoa que possua a atitude crítica tem hábitos da mente consonantes com as considerações recém-mencionadas. Tal pessoa habitualmente busca evidência e razões e está predisposta a assim buscar — e basear a crença e a ação nos resultados de uma tal busca (*ibid.*).

Diante dessas caracterizações iniciais das virtudes intelectuais e do pensamento crítico, podemos direcionar nossa atenção a como esses conceitos podem estar relacionados um ao outro. Eu abordarei essa questão por meio de duas outras indagações mais específicas: (1) Pode uma pessoa ser intelectualmente virtuosa sem ser uma pensadora crítica? (2) Pode uma pessoa ser uma pensadora crítica sem ser intelectualmente virtuosa?

1.1. VIRTUDE INTELLECTUAL SEM PENSAMENTO CRÍTICO?

Eu começo pela primeira pergunta: É possível para alguém ser intelectualmente virtuoso, mas falhar em ser um pensador crítico? Dada a natureza dual do modelo de Siegel, é também útil dividir essa questão

em duas. Eu considerarei, em primeiro lugar, se a posse de virtude intelectual é consistente com uma falha em instanciar o componente de espírito crítico do pensamento crítico e, em segundo lugar, se ela é consistente com a ausência do componente de avaliação de razão.

É possível uma pessoa ser intelectualmente virtuosa, mas falhar em instanciar o espírito crítico? À primeira vista, isso parece duvidoso; pois, como vimos, o espírito crítico inclui “hábitos da mente” e um “caráter” que “rejeita a parcialidade e a arbitrariedade”, “está comprometida com a avaliação objetiva de evidência relevante” e “valoriza aspectos do pensamento crítico tais como honestidade intelectual, justiça às evidências, consideração simpática e imparcial de interesses, objetividade e imparcialidade” (Siegel 1988, p. 39). Isso se parece muito ao caráter intelectual virtuoso.⁸ De fato, essa descrição nomeia diversas virtudes putativas como “objetividade”, “imparcialidade” e “honestidade intelectual”. É a posse de um conjunto amplo de virtudes intelectuais suficiente para algo como a instanciação plena do espírito crítico? Dito de outro modo, há alguns aspectos ou elementos do espírito crítico que uma pessoa plenamente virtuosa de um ponto de vista intelectual possa falhar em possuir? Eu não tentarei responder a essa questão aqui.

E quanto ao componente de avaliação de razão do pensamento crítico? Pode uma pessoa ser intelectualmente virtuosa, mas falhar em ser uma raciocinadora competente no sentido relevante? Em resposta, eu tentarei mostrar que há, de fato, uma sobreposição bastante substancial entre virtudes intelectuais e o componente de avaliação de razão do pensamento crítico.

Em primeiro lugar, a dimensão judicativa das virtudes intelectuais é parcialmente constituída pelas competências de avaliação de razão. Novamente, para possuir uma virtude intelectual *V*, devemos ter um bom julgamento acerca de quando, com respeito a quem, de que maneira e por

⁸ Veremos adiante que isso não é bem assim. Contudo, o sentido no qual isso está errado não vai na contramão do presente ponto.

quanto tempo empregar a habilidade ou competência própria a V. Isso requer ser um *raciocinador competente* com respeito às considerações que fixam os valores ou parâmetros relevantes. Isso requer avaliar apropriadamente a importância dessas considerações, bem como estar alerta quanto a isso. Por exemplo, se eu possuo a virtude da mentalidade arejada, eu serei capaz de pesar e pensar a partir de várias considerações a respeito de quando, de que maneira e por quanto tempo assumir e considerar pontos de vista alternativos. Esses juízos devem ser *competentes*: eu devo determinar *razoável* ou *acuradamente* quando, como e por quanto tempo me envolver em alternar a perspectiva. Dado que toda virtude intelectual possui uma dimensão judicativa desse tipo, segue-se que cada virtude também possui pelo menos um aspecto do componente avaliação de razão do pensamento crítico.

Em segundo lugar, a dimensão de competência de uma virtude intelectual também se sobrepõe com o componente de avaliação de razão. Novamente, cada virtude tem uma habilidade característica que envolve se engajar em um tipo particular de atividade intelectual. Com respeito à mentalidade arejada, a atividade é alterar a perspectiva; com respeito à humildade intelectual, é atentar para e admitir nossas limitações intelectuais; com respeito ao cuidado intelectual, é evitar e ser alerta a potenciais equívocos; e assim por diante. Para possuir a competência associada com uma dada virtude, não é suficiente simplesmente se engajar na atividade intelectual correspondente. Se eu regularmente me envolvo em alterar a perspectiva, mas a altero no momento errado ou com respeito às ideias erradas, eu careço da competência apropriada à virtude da mentalidade arejada. Ou se eu sou obsessivo a respeito de minhas limitações intelectuais ou sou hipercauteloso a respeito da possibilidade de cometer equívocos triviais e sou incapaz de superar isso, então embora eu possa possuir as habilidades associadas com a humildade ou o cuidado intelectual em algum sentido mínimo, eu não as possuirei da maneira ou na medida necessária para a posse das virtudes correspondentes. Na verdade, eu

talvez possua um dos vícios intelectuais correspondentes (e.g., servilidade intelectual ou escrupulosidade intelectual).

Isso enfatiza o ponto de que para possuir a competência específica a uma virtude *V*, eu devo ser capaz de me envolver no tipo de atividade intelectual característica de *V* de uma maneira *boa* ou *excelente* — isto é, no momento *certo*, da maneira *certa*, com as pessoas ou ideias *certas*, e assim por diante. É importante notar que o que conta como uma maneira ‘boa’, ‘excelente’ ou ‘certa’ não é arbitrário ou arracional; ao contrário, é fixado ou determinado pela *razão*.⁹ Para ser competente em alterar a perspectiva, eu devo ser capaz de me envolver nessa atividade racionalmente ou de modos que tenham maior probabilidade de me ajudar a alcançar a verdade e evitar o erro. O mesmo requerimento se mantém para ser competente na admissão de limitações, na prevenção de erros, ou outras atividades características das virtudes intelectuais. Assim, as competências específicas à virtude são competências *racionais*.¹⁰

Seguir-se-á disso que nós devemos conceber as competências específicas à virtude como um subconjunto das competências de avaliação de razão? Isso não é tão óbvio quanto poderíamos pensar. Depende de como exatamente nós devemos entender o escopo do componente de avaliação de razão do pensamento crítico.

O rótulo ‘avaliação de razão’ sugere que o escopo desse componente é limitado à avaliação de razões em favor ou contra uma asserção, crença, hipótese, interpretação ou curso de ação. Tal atividade de fato recebe a maior parte da atenção nas descrições de Siegel do componente de avaliação de razão.

Contudo, se é assim que o escopo do componente de avaliação de razão deve ser entendido, seria um erro pensar das competências

⁹ Veja Aristotle, *Nicomachean Ethics* Bk. II, Ch. 6.

¹⁰ Embora, como indicado, eu pense que exista uma conexão importante entre verdade e racionalidade epistêmica, tal como eu estou concebendo esta última aqui, eu não estou comprometido com qualquer abordagem particular acerca dessa relação. Eu suponho que o que eu digo sobre a relação entre virtude intelectual e racionalidade epistêmica seja compatível com uma variedade de modos de se entender a natureza e estrutura deste último conceito.

específicas às virtudes meramente, ou mesmo primariamente, como competências de avaliação de razão; pois as competências específicas às virtudes se manifestam em um amplo conjunto de atividades intelectuais para além da avaliação de razões. A mentalidade arejada, por exemplo, pode se manifestar no empenho de uma pessoa para *imaginar* ou “entrar dentro” de uma perspectiva alternativa (uma pré-condição para avaliar as credenciais racionais daquela perspectiva). A curiosidade frequentemente se expressa em *perguntar* ou formular questões, o que precede qualquer esforço em respondê-las. E a atenção e o cuidado frequentemente têm aplicações *perceptuais*: eu posso olhar atenta e cuidadosamente para algo em meu campo visual antes de avaliar as implicações lógicas ou evidenciais de minha experiência perceptual.

Ora, pode ser que Siegel ou outros teóricos concebam o escopo da ‘avaliação de razão’ ou pensamento crítico de maneira significativamente mais ampla do que aquela que acabei de sugerir. Bailin e Siegel buscam minimizar a distinção entre ‘pensamento criativo’ e ‘pensamento crítico’, notando que aquele frequentemente envolve uma dimensão racional, enquanto este, uma dimensão criativa (2003, pp. 186–187). Se é para entendermos o domínio do pensamento crítico de tal forma que ele cubra ou inclua o tipo de atividade intelectualmente virtuosa descrita acima, então pode ser que as competências específicas à virtude sejam simplesmente um subconjunto das competências de avaliação de razão. É digno de nota, no entanto, que nessa interpretação ampla, o que ‘pensamento crítico’, ou mesmo ‘avaliação de razão’, significa, não é necessariamente muito crítico e certamente não requer envolver uma *avaliação* de razões. É também digno de nota que, nesse quadro mais expansivo, o pensamento crítico fica parecendo coextensivo com algo tão amplo quanto a atividade intelectual racional ou atividade intelectual que é orientada à verdade de uma ou outra maneira. Retornaremos a esse ponto a seguir.

Antes de continuarmos, vale a pena considerarmos brevemente se existem aspectos do componente de avaliação de razão do pensamento crítico (tomado como um todo) que vão *além* das competências

específicas à virtude. Minimamente, o componente de avaliação de razão do pensamento crítico pareceria incluir certos tipos de *conhecimento* de que uma pessoa intelectualmente virtuosa poderia carecer. Isso inclui o conhecimento de coisas como a diferença entre um argumento dedutivo e indutivo, a natureza da validade e da solidez, falácias informais e formais, tabelas de verdade, inferência válida e regras de equivalência, e assim por diante.¹¹ Também poderia incluir certas *habilidades* técnicas bastante estritas, tais como a habilidade para completar uma prova complexa em lógica de predicados ou para calcular a probabilidade de um dado enunciado simbólico. Não é difícil imaginar uma pessoa que obtém um nível elevado de virtude intelectual, mas carece desses elementos do componente de avaliação de razão.

O que dizer a respeito de competências de avaliação de razão mais amplas, ou mais genéricas, como a habilidade, na vida cotidiana, de seguir uma linha complexa de argumentação, apanhar conexões entre ideias discrepantes, avaliar contraevidência, ou evitar erros lógicos elementares? Poderia uma pessoa ser intelectualmente virtuosa e carecer de competências desse tipo?

Aqui vale a pena comparar (1) a relação entre virtudes intelectuais e o tipo de competências de avaliação de razão notadas recentemente com (2) a relação entre virtudes intelectuais e faculdades cognitivas como visão, memória e introspecção. Como eu argumentei alhures (Baehr 2015b), virtudes intelectuais se manifestam no *uso* ou *operação* dessas faculdades. Nós *olhamos* cuidadosa e atentamente; perseveramos num empenho para *lembrar* alguma informação; e *introspectamos* com honestidade e humildade. De fato, é difícil, senão impossível, imaginar uma pessoa que possua um nível significativo de virtude intelectual sem pelo menos algumas dessas faculdades cognitivas, ou faculdades relacionadas. Nesse sentido, as virtudes intelectuais são “parasitárias” e dependem, para sua operação, da posse de faculdades cognitivas. Mais

¹¹ Podemos esperar que uma pessoa intelectualmente virtuosa exiba alguma sensibilidade a pelo menos algumas dessas normas. O ponto é que tal pessoa não precisa ter conhecimento proposicional explícito delas.

precisamente, sua operação é parcialmente *constituída* pela operação dessas faculdades.

Similarmente, as virtudes intelectuais podem e frequentemente se manifestam no uso de competências de avaliação de razão, tanto competências amplas quanto estreitas. Num exercício de *cuidado* intelectual, uma pessoa pode evitar negar o antecedente. Num exercício de *autonomia* ou *tenacidade* intelectual, alguém pode ser capaz de seguir e permanecer com uma linha de raciocínio complexa e inesperada. A *humildade* e a *coragem* intelectuais podem habilitar uma pessoa a ver e aceitar que uma teoria pela qual tem apreço foi refutada por um contraexemplo proposto. Aqui, igualmente, é difícil, senão impossível, imaginar alguém que possua uma ampla gama de virtudes intelectuais sem possuir e exercitar uma gama bastante ampla de competências de avaliação de razão. Como tal pessoa poderia ter ou exercitar bom *juízo* a respeito de suas habilidades específicas à virtude? E como ela poderia agir ou pensar conformemente, isto é, como ela poderia se engajar no tipo de atividade intelectual característica das virtudes intelectuais da maneira certa, no momento certo, e assim por diante? O quadro em emergência sugere que uma pessoa possuirá as competências de avaliação de razão mais ou menos na proporção de seu nível de virtude intelectual.¹²

Uma questão remanescente é se uma pessoa que é plena ou maximamente virtuosa de um ponto de vista intelectual pode, no entanto, carecer de algumas competências de avaliação de razão. Uma vez mais, a resposta a essa questão depende em parte do que exatamente conta como uma competência de avaliação de razão. Também depende do que significaria para uma pessoa possuir, digamos, toda a gama de virtudes intelectuais e possuir essas virtudes em um grau pleno ou máximo. Eu não tentarei responder a essas questões no espaço limitado que eu tenho aqui. Tampouco as considero especialmente urgentes. O

¹² Isso é até mais provável se, como notado acima, nós aceitarmos uma visão ampla das competências de avaliação de razão de acordo com a qual sua operação é coextensiva com algo como a atividade intelectual racional.

ponto mais importante, para os propósitos deste capítulo, é que existe uma sobreposição ou intersecção bastante substancial entre virtudes intelectuais e competências de avaliação de razão. Especificamente, as dimensões judicativa e de competência de uma virtude intelectual são em parte constituídas pelas competências de avaliação de razão.

Assim, para retornar à nossa questão inicial, chegamos à conclusão de que uma pessoa não pode ser intelectualmente virtuosa, mas falhar em ser uma pensadora crítica. Novamente, as virtudes intelectuais parecem ser suficientes para muitos dos, senão para todos, componentes de espírito crítico do pensamento crítico, e eles envolvem a posse e operação de pelo menos uma boa dose de muitos elementos ou aspectos do componente de avaliação de razão. Existe, então, sobreposição substancial entre virtude intelectual e pensamento crítico.

1.2. PENSAMENTO CRÍTICO SEM VIRTUDE INTELECTUAL?

Consideremos agora a questão inversa, a saber: pode uma pessoa ser uma pensadora crítica sem ser intelectualmente virtuosa? Uma vez mais, será útil dividir a questão em duas.

Em primeiro lugar, pode uma pessoa possuir o componente de espírito crítico do pensamento crítico, mas falhar em ser intelectualmente virtuosa? À primeira vista, parece que a resposta é negativa. Novamente, Siegel (1988) sugere que o componente de espírito crítico envolve características como imparcialidade, objetividade e honestidade intelectual. Entretanto, essa conclusão seria muito apressada. De acordo com Siegel, uma pessoa pode instanciar o espírito crítico, mas ser uma raciocinadora *incompetente*:

Essas atitudes, disposições e traços de caráter podem ser manifestados ou exercitados de maneira boa ou má de um ponto de vista epistêmico ... Por exemplo, eu posso ser disposto a buscar razões e evidências, mas ser ruim em encontrá-las; eu posso fazer o meu melhor para conformar a crença, o juízo e a ação ao princípio epistêmico, mas ser malgrado em conformá-los por essa maneira; eu posso me empenhar em avaliar razões em concordância com critérios epistêmicos apropriados, mas ter apenas uma

apreensão obscura dos critérios relevantes e suas aplicações, e por esse modo fazer uma má avaliação da força das razões proferidas (2016, p. 97).

Tal como eu entendo a visão de Siegel, a função primária do componente de espírito crítico do pensamento crítico é suprir a *motivação* ou *inclinação* para empregar os tipos de habilidades que constituem o componente de avaliação de razão do pensamento crítico. Uma pessoa pode ter fortes habilidades de avaliação de razão, mas não se preocupar em usá-las. O componente de espírito crítico preenche essa lacuna, suprimindo a motivação requerida. Em conformidade, uma pessoa pode possuir (ou, talvez, pode tentar possuir) o tipo de objetividade ou honestidade intelectual que é parte do espírito crítico, mas ser incompetente ou malograda no exercício dessas qualidades. Se assim, a pessoa careceria das *virtudes* de objetividade e honestidade intelectual; pois, novamente, vimos que para possuir qualquer uma dessas virtudes, o exercício de suas competências características deve ser hábil ou racionalmente competente. Portanto, possuir o espírito crítico não garante que o possuidor tenha um nível significativo de virtude intelectual.

Uma questão mais importante é se uma pessoa poderia instanciar o componente de avaliação de razão do pensamento crítico sem ser intelectualmente virtuosa. Há pelo menos uma maneira óbvia na qual isso pode ocorrer, a saber, a pessoa pode ter uma ampla gama de habilidades de avaliação de razão, mas carecer da motivação para usá-las (ela pode instanciar a avaliação de razão, mas não o componente de espírito crítico do pensamento crítico). Assim, uma questão mais interessante é: pode uma pessoa possuir os componentes de espírito crítico e avaliação de razão do pensamento crítico sem ser intelectualmente virtuosa? Há, parece, um par de maneiras nas quais isso pode ocorrer.

Em primeiro lugar, como notado acima, os epistemólogos das virtudes têm tendido a caracterizar virtudes intelectuais como envolvendo um elemento de motivação epistêmica intrínseca. A ideia é

que parte de por que virtudes intelectuais refletem bem em quem somos enquanto pessoas é que elas envolvem um zelo por certos bens epistêmicos enquanto tais. Uma pessoa que é habitualmente cuidadosa, minuciosa e tenaz em suas atividades reflexivas tendo em vista apenas ganhar um Prêmio Nobel ou parecer mais inteligente que seus pares não seria intelectualmente virtuosa de acordo com essa maneira de pensar. No entanto, não é claro para mim se tal pessoa necessariamente seria deficiente do ponto de vista do pensamento crítico. Isso depende, parece, de se o componente de espírito crítico do pensamento crítico envolve um elemento de motivação epistêmica intrínseca. Eu não perseguirei essa questão adicional aqui.

Em segundo lugar, dependendo de quão amplamente nós entendamos o escopo do pensamento crítico ou a ‘avaliação de razão’, pode ser possível a uma pessoa instanciar tanto os componentes de espírito crítico e avaliação de razão do pensamento crítico, mas ainda ser significativamente deficiente em virtude intelectual. Novamente, a atividade característica das virtudes intelectuais vai consideravelmente além daquela de avaliar razões. Ela envolve operações imaginativas tais como conceber hipóteses ou explicações e adentrar mundos estrangeiros ou perspectivas alternativas. Também envolve perguntar, contemplar, observar, introspectar e lembrar, todas as quais podem e frequentemente são ou anteriores, ou subsequentes à avaliação racional. É claro, se, contrariamente ao rótulo, é para entendermos ‘avaliação de razão’ como coextensiva de algo como ‘atividade intelectual racional’, então pode ser que qualquer um que instancie os componentes de espírito crítico e avaliação de razão do pensamento crítico será amplamente virtuoso de um ponto de vista intelectual. Uma vez mais, eu deixarei a questão em aberto.

Para sumarizar, nós descobrimos que a virtude intelectual é provavelmente suficiente para o componente de espírito crítico do pensamento crítico e que ela intersecta ou sobrepõe-se substancialmente ao componente de avaliação de razão. Nós também descobrimos que o componente de espírito crítico do pensamento crítico é evidentemente insuficiente para a posse de virtude intelectual

e que a combinação dos componentes de espírito crítico e avaliação de razão substancialmente se sobrepõem à virtude intelectual, mas podem ter um escopo mais estreito que esta última. Isso é confirmação adicional da sobreposição profunda e substancial entre virtude intelectual e pensamento crítico.

2. VIRTUDE INTELECTUAL, PENSAMENTO CRÍTICO E PEDAGOGIA EFETIVA

Em um artigo recente, Ben Kotzee, Adam Carter e Harvey Siegel (2021) argumentam que uma abordagem de virtude intelectual para a educação, em comparação com uma abordagem de pensamento crítico, carece de uma pedagogia apropriadamente norteadora da ação. Há muito nesse artigo que eu não poderei abordar neste capítulo. Mas eu quero examinar e responder brevemente ao argumento central dos autores contra uma abordagem de virtude intelectual e colocar em questão se uma abordagem de pensamento crítico se sai tão melhor em relação às preocupações deles.

Em primeiro lugar, o que exatamente Kotzee et al. (2021) querem dizer por uma abordagem de virtude intelectual? De acordo com a caracterização deles, essa abordagem se baseia na ideia de que “nós devemos reconceber o fim epistêmico primário de toda a educação como a inculcação das virtudes intelectuais” (p. 177) e que quando esse fim conflita com outros fins educacionais, “o fim da virtude intelectual deve ser priorizado” (p. 179).¹³ Eu ofereço uma breve consideração a respeito dessa caracterização antes de prosseguir para considerar o argumento dos autores contra uma abordagem de virtude intelectual.

Entendida da maneira sugerida, mesmo o entusiasta da epistemologia das virtudes aplicada deveria ficar receoso com uma abordagem de virtude intelectual. No mínimo, existem *outros fins* educacionais que parecem não menos importantes que a formação de

¹³ Eles prosseguem oferecendo uma caracterização mais complexa e ainda mais forte dessa abordagem (Kotzee, Carter e Siegel 2021, p. 180). Contudo, o que eu espero mostrar é que mesmo essa caracterização mais fraca é demasiadamente forte, pelo menos se o que se pretende é descrever uma abordagem educacional que alguns epistemólogos das virtudes têm realmente defendido.

virtudes intelectuais, mesmo para alguém que pensa que tal formação deve ser concebida como um fim educacional fundamental. Os mais óbvios aqui são os tipos de conhecimento disciplinar e habilidades intelectuais notados no início do capítulo. Suponha que fosse possível inculcar virtudes intelectuais nos estudantes sem equipá-los com qualquer conhecimento de matemática, ciências, literatura, história, ou outros assuntos acadêmicos perenes, ou que fosse possível fazer isso preocupando-se muito pouco com a habilidade para ler e escrever. Certamente, isso não equivaleria a uma educação adequada, mesmo se os estudantes em questão sássem com muitas virtudes intelectuais.

É também implausível pensar que uma preocupação com a virtude intelectual deve sempre e em todo lugar superar uma preocupação com esses outros fins educacionais importantes. Uma posição mais fraca, que a maioria daqueles que têm escrito em defesa de se educar para as virtudes intelectuais defende, ou defenderia, é que a formação de virtude intelectual é um fim educacional central e fundamental *adicional* — sem necessariamente superar ou substituir, mas um fim em pé de igualdade com o fim de transmitir conhecimento e habilidades.¹⁴

2.1. CONTRA UMA ABORDAGEM DE VIRTUDE INTELECTUAL

Como, então, Kotzee, Carter e Siegel (2021) argumentam contra uma abordagem de virtude intelectual? O cerne de seu argumento é este:

- (1) Uma abordagem de virtude intelectual está comprometida como um arcabouço teórico aristotélico com respeito ao desenvolvimento de virtudes intelectuais.
- (2) De acordo com esse arcabouço teórico, virtudes intelectuais são adquiridas primariamente por meio da prática (i.e., praticando-se as atividades características das virtudes intelectuais).
- (3) A única maneira em que professores podem oferecer aos estudantes oportunidades para praticarem virtudes intelectuais é servindo de modelo e expondo eles a exemplares de virtude intelectual.

¹⁴ Essa é a posição que eu tenho defendido em vários lugares, incluindo Baehr (2013) e (2021).

- (4) As práticas de servir de modelo e expor estudantes a exemplares de virtude intelectual falham em prover orientação significativa com respeito a como os estudantes devem realmente pensar.
- (5) Portanto, uma abordagem de virtude intelectual carece de uma pedagogia efetiva.

Em minha avaliação desse argumento, eu focarei principalmente nas premissas (3) e (4). No entanto, seguem-se algumas breves observações de esclarecimento a respeito das outras duas premissas.

De acordo com uma interpretação da premissa (1), ela asseve que os proponentes de uma abordagem de virtude intelectual estão presos a um arcabouço teórico aristotélico com respeito ao desenvolvimento de virtudes intelectuais. A ideia, aqui, seria a de que, porque os proponentes dessa abordagem moldam sua visão a respeito do que são virtudes intelectuais em uma visão aristotélica acerca da virtude moral, eles devem também aceitar uma visão correspondente de como as virtudes intelectuais são desenvolvidas. Essa interpretação é sugerida por observações tais como: “Modelar sua concepção de virtudes intelectuais nas virtudes morais de Aristóteles também *possui implicações* para como os epistemólogos das virtudes contemporâneos concebem a aquisição das virtudes intelectuais” (Kotzee et al. 2021, p. 184; minha ênfase).

Se é assim que a premissa (1) deve ser entendida, ela é claramente problemática. Por que um proponente de uma abordagem de virtude intelectual que pensa que a análise de Aristóteles da virtude moral sugere uma maneira plausível de entender a *natureza* da virtude intelectual deveria ter de aceitar, ou mesmo achar especialmente plausível, a visão de Aristóteles de como as virtudes são *desenvolvidas*? Aquela é uma questão conceitual, enquanto esta última é uma questão empírica. Embora a maneira como uma virtude pode ser desenvolvida ou fomentada provavelmente dependa em alguma medida do que a virtude parece ser, não há qualquer razão de por que alguém não poderia aceitar uma visão da natureza das virtudes intelectuais inspirada em Aristóteles ao mesmo tempo em que pensa que a visão de

Aristóteles de como as virtudes são adquiridas é significativamente incompleta, ou até mesmo equivocada.

De acordo com uma compreensão diferente da premissa (1), o ponto é meramente que os proponentes de uma abordagem de virtude intelectual têm *de fato* aderido a um arcabouço teórico aristotélico com respeito ao desenvolvimento de virtudes intelectuais.¹⁵ Embora essa interpretação evite a confusão notada recentemente, ela também enfraquece o argumento geral contra uma abordagem de virtude intelectual. Ela deixa aberta a possibilidade de que, embora os proponentes dessa abordagem tenham tendido a abraçar um arcabouço teórico aristotélico, eles podem proceder a revisar, ou mesmo rejeitar, esse arcabouço, o que, por sua vez, poderia prover a eles os recursos para superar as preocupações a respeito de uma pedagogia ineficiente. O argumento mira supostas limitações de um arcabouço teórico aristotélico com respeito ao desenvolvimento ou formação de virtudes intelectuais; mas se os proponentes de uma abordagem de virtude intelectual não precisam aceitar ou se limitar a esse arcabouço teórico, isso abre a possibilidade de que eles possam aderir a um arcabouço teórico diferente que é livre das supostas limitações.

Segue-se também uma breve observação a respeito da premissa (2). Essa premissa estipula que, num arcabouço teórico aristotélico, as virtudes intelectuais são adquiridas primariamente por meio da “prática”. Essa premissa expressa a familiar afirmação aristotélica de que “nos tornamos construtores de casas construindo casas e tocadores de *kithara* tocando *kithara*. Da mesma forma nos tornamos justos, agindo de maneira justa, temperantes, agindo de maneira temperante, e corajosos, agindo de maneira corajosa” (*NE*, Bk. II, Ch. 1). Embora eu pense que isso possa ser uma maneira excessivamente simplista de entender a própria visão de Aristóteles e, certamente, uma simplificação grosseira da forma

¹⁵ Enquanto uma asserção factual, isso pode estar grosso modo acurado, dada uma visão ampla do que poderia contar como um arcabouço teórico “aristotélico”. Mesmo em relação a essa concepção ampla, existem exceções (e.g., Porter 2016).

que um arcabouço teórico “em grande medida aristotélico” pode assumir, nós não precisamos nos preocupar com isso aqui.

2.2. EM DEFESA DE UMA ABORDAGEM DE VIRTUDE INTELECTUAL

Eu passo agora a defender as abordagens de virtude intelectual contra o argumento de Kotzee et al. (2021), começando com a premissa (3) de minha reconstrução, a qual diz que a única maneira com que os professores podem ofertar aos estudantes oportunidades para praticarem virtudes intelectuais é modelando e expondo os estudantes a exemplares dessas virtudes. Como ‘única’ indica, essa é uma asserção forte. Ainda assim, sua força é essencial para a força geral do argumento; pois, se existem outras maneiras com as quais os professores podem oferecer aos estudantes oportunidades para praticarem virtudes intelectuais, seria difícil estabelecer a conclusão de que uma abordagem de virtude intelectual carece de uma pedagogia suficientemente norteadora da ação. Em todo caso, as observações seguintes ilustram o compromisso dos autores a essa premissa:

Um professor pode tornar claro o que a coisa virtuosa a se fazer é apenas apresentando um exemplo de uma ação virtuosa e encorajando os jovens a copiar aquele exemplo ao praticarem como ser virtuoso (Kotzee et al. 2021, p. 184; grifo nosso).

Embora possamos ensinar a respeito de virtudes intelectuais, não podemos ensinar para as virtudes intelectuais diretamente. *O melhor que podemos fazer* é apresentar o exemplo certo e fazer os estudantes praticarem para se tornarem como aquele exemplo por meio da imitação (*ibid.*, p. 187; grifo nosso).

Defensores da abordagem de virtude intelectual negam que possa haver um conjunto de regras ou procedimentos para ensinar virtude intelectual. Ao fazerem isso, todos eles não fazem outra coisa senão negar que realmente possa haver um guia passo a passo para ensinar a pensar bem – *tudo o que pode haver são numerosos bons exemplos* (*ibid.*, pp. 194–195; grifo nosso).

Sendo assim, por que Kotzee, Carter e Siegel (2021) pensam que a única maneira na qual os professores podem oferecer aos seus estudantes oportunidades para praticarem as virtudes intelectuais é

servindo de modelo das virtudes intelectuais e expondo seus estudantes a exemplares intelectualmente virtuosos? O raciocínio deles parece ser que a única *alternativa* real para se fazer isso seria emitir diretivas de virtudes, mais ou menos como “pense virtuosamente”, e que tais diretivas não são específicas e, portanto, é improvável que sejam muito úteis aos estudantes que estão procurando saber o que ou como eles devem pensar (Kotzee et al. 2021, pp. 187–188). Eles observam: “Tal como a virtude moral tem dificuldades em oferecer orientação concreta para a ação, a injunção ‘aja como uma pessoa intelectualmente virtuosa faria’ tampouco oferece orientação concreta com respeito a como pensar em uma situação de dilema intelectual” (*ibid.*, p. 190).

Existem vários problemas com essa premissa. Em primeiro lugar, o raciocínio por trás dela é duvidoso. Em particular, Kotzee et al. (2021) desvalorizam a ideia de que os professores podem eliciar o pensamento intelectualmente virtuoso por encorajamento direto. É claro que aqueles que querem que seus estudantes se envolvam com o assunto, ou uns com os outros, de maneiras intelectualmente virtuosas, podem fazer melhor do que simplesmente dizer: “Envolva-se com o assunto virtuosamente”, ou “Discuta esse tópico como uma pessoa intelectualmente virtuosa faria”. Ao contrário disso, nós podemos usar uma linguagem que é muito mais concreta e refinada. Se eu e os meus estudantes estamos abordando um argumento complicado, eu posso dizer a eles: “Eu gostaria que vocês tentassem pensar muito cuidadosamente a respeito do significado de cada premissa e se elas suportam ou se são suportadas pelas premissas anteriores e posteriores. Algumas dessas conexões são fáceis de se perder de vista”. Ou se eu estou buscando gerar uma discussão em sala de aula de alguma grande questão, eu poderia dizer: “Esta é uma oportunidade para vocês praticarem a coragem intelectual, para assumirem um risco intelectual, compartilhando suas perspectivas com seus colegas. É também uma oportunidade para apenas se sentar e indagar”. Ou, ainda, se eu achar que meus estudantes estão se esforçando, mas estão relutantes em pedir por ajuda, eu poderia dizer: “É muito importante identificar o que vocês

não entenderam e pedir por esclarecimento, uma vez que a próxima unidade do curso parte da presente unidade.” Tais diretivas encorajam os estudantes a praticarem virtudes como cuidado, atenção, coragem, curiosidade e humildade intelectuais, e elas são bem específicas. É bem improvável que, em resposta a esses encorajamentos, meus estudantes ficassem sem entender direito sobre o que está sendo solicitado a eles fazerem, ou sobre o tipo de atividade reflexiva com a qual eles estão sendo solicitados a se envolverem.¹⁶

Para além de emitir diretivas de virtudes específicas, servir de modelo, ou apresentar exemplares de virtude intelectual, há, de fato, muitas maneiras adicionais nas quais os professores podem prover seus estudantes com oportunidades realistas e significativas para praticarem e desenvolverem as virtudes de pensar bem. Um exemplo amplamente discutido são as ‘rotinas de pensamento’, as quais são protocolos cuidadosamente estruturados e facilmente repetíveis que podem ser usados através de assuntos para eliciar a prática de virtudes intelectuais (Ritchhart et al. 2011; Ritchhart e Church 2020). Rotinas como o ‘círculo dos pontos de vista’, ‘o que faz você dizer isso?’ e ‘veja, pense e pergunte’ provê os estudantes com oportunidades frequentes para praticarem virtudes como mentalidade arejada, curiosidade, humildade intelectual, cuidado e minúcia. Quando apropriadamente utilizadas, as rotinas de pensamento envolvem alicerces reflexivos por parte do professor, que também oferece aos estudantes feedback substantivo e construtivo sobre o pensamento deles. Ademais, as rotinas de pensamento possuem um ‘piso’ e um ‘teto’, o que significa dizer que, embora elas criem oportunidades para formas bem sofisticadas de pensamento, sua estrutura básica e suas demandas são tais que, senão todos, a maioria dos estudantes consegue participar

¹⁶ É claro, se eles não sabem o que uma premissa é ou o que é para uma premissa dar suporte a outra, ou se eles forem incapazes de formar uma opinião ou perguntar uma questão, ou não sabem o que contaria como uma lacuna em seu conhecimento, essas diretivas não seriam de grande ajuda. Embora improvável, isso aponta para a relevância independente da instrução direta em lógica e pensamento crítico. Em seguida falarei mais sobre isso.

significativamente delas. Aqui, de novo, é bastante improvável que os estudantes fiquem confusos a respeito de como pensar ou proceder.

Uma outra abordagem amplamente discutida envolve ensinar para o entendimento profundo, isto é, usando práticas curriculares e pedagógicas que eliciam a busca e a demonstração de um entendimento explanatório complexo do assunto (Leithwood et al. 2006; Wiggins e McTighe 2005; Perkins 1993; e Wiske 1998). Essa abordagem está conectada de maneira importante com as virtudes intelectuais porque o entendimento profundo é algo que deve ser *perseguido e alcançado*; ele não pode ser passivamente absorvido ou recebido. Isso, por sua vez, significa que para adquirir ou demonstrar a apreensão relevante do material, os estudantes devem se engajar em atividades características de diversas virtudes intelectuais, tais como levantar questões profundas (curiosidade), considerar perspectivas alternativas (mentalidade arejada), fazer conexões entre ideias (minuciosidade), identificar o que não entendemos (humildade), evitar erros descuidados (cuidado) e persistir diante da dificuldade intelectual (tenacidade). Assim, ensinar para o entendimento profundo envolve uma série de recursos e ferramentas curriculares e pedagógicos que oferecem aos estudantes oportunidades concretas, específicas e bem-suportadas para praticarem e progredirem nas virtudes intelectuais (Baehr 2021, Ch. 7).

Essas práticas, bem como práticas pedagógicas relacionadas, podem ser suplementadas por outras práticas menos diretas, tal como introduzir os estudantes à natureza e ao valor das virtudes intelectuais (Baehr 2021: Ch. 5), oferecendo-lhes oportunidades para refletirem sobre e para formarem um ‘mapa mental’ de suas próprias forças e limitações de caráter intelectual (Baehr 2021, Ch. 6), bem como criando uma cultura ou *ethos* em sala de aula conducente ao pensamento profundo e à exploração intelectual (Ritchhart 2015, 2002, Ch. 7). Se os estudantes tiverem tido uma oportunidade para aprender acerca das virtudes intelectuais e sua importância através de uma ampla gama de domínios (da escola ao trabalho, até a amizade), e se eles tiverem começado a mapear o terreno do seu próprio caráter intelectual, então,

quando direcionados a praticarem uma virtude particular, a se envolverem em uma rotina de pensamento, ou a demonstrarem um entendimento firme de um conceito particular, eles provavelmente terão uma boa ideia de como conduzir o seu pensamento e estarão mais motivados a fazer isso. Um ponto similar se aplica às salas de aula com uma “cultura de pensamento” estabelecida, isto é, uma cultura ou *ethos* de sala de aula marcada por normas, expectativas, rotinas, linguagem e relações interpessoais conducentes ao pensar bem (Ritchhart 2015; Tishman et al. 1995).

Muito mais poderia ser dito a respeito das maneiras de prover os estudantes com oportunidades bem-suportadas para praticarem as virtudes intelectuais — maneiras que vão além de servir de modelo ou expor os estudantes a exemplares dessas virtudes. De fato, os exemplos anteriores são extraídos de um corpo substancial de literatura nesse tópico e pesquisa orientada a praticantes que data pelo menos dos anos de 1980. Autores importantes incluem David Perkins, Shari Tishman e especialmente Ron Ritchhart, todos os quais têm feito trabalho extensivo sobre como educar para “disposições de pensamento” no instituto de pesquisa Project Zero da Harvard Graduate School. A isso se acresce a literatura significativa sobre ensinar para o entendimento profundo e os assim chamados “hábitos da mente” (Costa e Kallick 2008, 2009). Na melhor das hipóteses, esses materiais colocam uma ênfase muito menor em expor os estudantes a exemplares da virtude intelectual. E embora eles sublinhem a relevância de se modelar virtudes intelectuais, esta não é senão uma de um conjunto de práticas e intervenções que eles recomendam. Ademais, esses materiais são extremamente práticos e concretos. Eles oferecem aos estudantes orientação específica de como pensar e aprender. Eu concluo que a premissa (3), a qual, de novo, diz que que a única maneira em que professores podem oferecer aos estudantes oportunidades para praticarem virtudes intelectuais é servindo de modelo e expondo eles a exemplares de virtude intelectual, digo, eu concluo que essa premissa está muito equivocada.

Eu passo, finalmente, a uma discussão da premissa (4), a qual asseve que servir de modelo e expor os estudantes a exemplares de virtude intelectual falha em prover aos estudantes orientação suficiente com respeito a como pensar bem. Essa premissa não carece de alguma plausibilidade. Suponha que eu queira que meus estudantes pratiquem virtudes como curiosidade, mentalidade arejada e minúcia intelectual ao explorarmos um novo tópico, conceito ou unidade. E suponha que a maneira como eu tento encorajar essa prática é expondo-os a vários exemplares históricos e literários das virtudes em questão, acrescentando que ao explorarmos o novo tópico, eu gostaria que eles pensassem e agissem *como aqueles exemplares*. Pode haver uma grande lacuna entre o caráter intelectual desses exemplares e o caráter intelectual de meus estudantes. Além do mais, o contexto no qual os exemplares aplicam ou exercitam suas virtudes pode ser bastante distante dos contextos nos quais meus estudantes se encontram. Seja qual for o caso, expor meus estudantes a exemplares virtuosos pode oferecer a eles orientação limitada com respeito às suas próprias práticas das virtudes intelectuais relevantes.

Dito isso, não está claro para mim que a mesma preocupação se aplique, ou se aplique quase na mesma medida, a um professor que *serve de modelo* de virtudes intelectuais. Uma razão para isso é que esse “servir de modelo”, se feito apropriadamente, será relevante ao contexto ou foco imediato dos estudantes. Se o meu propósito é ajudar meus estudantes a praticarem o cuidado intelectual ao avaliar um argumento filosófico, eu posso exemplificar algo muito próximo, senão uma aproximação exata, do tipo de atividade que eu estou solicitando a eles praticarem. Ou, se eu quero que meus estudantes parem, deem um passo atrás e se intriguem a respeito de uma ideia ou asserção filosófica, eu posso fazer exatamente isso na presença deles. Para ser sincero, minha prática dessas virtudes pode não parecer exatamente como a deles. Eu posso ser capaz de um tipo de cuidado ou curiosidade que eles ainda não podem administrar. No entanto, com a devida premeditação e estrutura, eu devo ser capaz de exemplificar essas e outras virtudes de maneiras que são suficientemente

similares àquelas que meus estudantes podem administrar a fim de oferecer a eles uma orientação útil.

De fato, eu duvido que eu seja o único que tenha aprendido muitíssimo sobre como se envolver nas práticas de minha própria disciplina (filosofia) olhando e escutando como alguns dos meus melhores professores pensavam e se comportavam: como eles perguntavam, as questões que eles colocavam, as distinções cuidadosas que eles faziam, como eles percebiam as conexões entre ideias, o rigor e o cuidado com que eles avaliavam argumentos, e assim por diante. É claro que aprender com o exemplo deles não foi suficiente para a expertise em minha disciplina, mas desempenhou um papel importante em me mostrar *como*, bem como me *inspirar* a, fazer filosofia. Como o psicólogo educacional Lev Vygotsky observou: “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo pelo qual a criança cresce na vida intelectual daqueles ao seu redor” (1978, p. 88). Embora isso não seja estritamente uma questão de caráter intelectual das partes no entorno, isso é certamente pelo menos parte do que a criança absorve, o que, por sua vez, faz uma diferença para a qualidade de seu modo de pensar.

Como essa resposta sugere, seja qual for a força que a “objeção do norteamento da ação” possa ter no contexto da ética das virtudes, sua tração é limitada em relação a uma abordagem de virtude intelectual para a educação. Em discussões sobre ética das virtudes, a objeção é tipicamente direcionada a uma análise baseada em virtudes da ação correta, isto é, à asserção de que a retidão ou incorreção de uma ação é fixada ou determinada pelo que uma pessoa moralmente virtuosa faria na situação (Hursthouse 1999, Ch. 1). Aqui, o conceito de virtude é assumido como mais básico ou mais fundamental que o conceito de ação correta. Assim, se nós aceitarmos que uma análise da ação correta deve oferecer aos agentes morais um norteamento preciso com respeito a como eles devem se comportar em uma dada situação, a preocupação é a de que um norte nos moldes de “Você deve fazer o que uma pessoa moralmente virtuosa faria na situação” fica aquém desse parâmetro.

Uma visão análoga em epistemologia seria a de uma abordagem do conhecimento ou da justificação epistêmica baseada em virtudes, por exemplo, a visão de que uma pessoa está justificada a crer em uma dada afirmação se e somente se uma pessoa intelectualmente virtuosa a creria. Assim, se alguém se questionasse em uma situação particular “Em que eu deveria crer?”, a resposta seria: “Você deve crer no que uma pessoa intelectualmente virtuosa creria em sua situação”. Para ser sincero, esse é um conselho menos que útil. Contudo, um proponente de uma abordagem de virtude intelectual não precisa (e sem dúvida não deve) aceitar a visão subjacente. De fato, eu acho que essa visão entende a ordem conceitual às avessas (Baehr 2011, Ch. 3). As virtudes intelectuais nos equipam, a nível de caráter, a satisfazer as demandas que a racionalidade ou a justificação epistêmica fazem em nossa atividade intelectual — demandas cuja base conceitual são *independentes* do que uma pessoa intelectualmente virtuosa poderia pensar ou crer. Nenhuma parte de uma abordagem de virtude intelectual requer pensar o contrário. Não deveria ser tão surpreendente, pois, que a “objeção do norteamento da ação” tem mínima tração em relação a essa abordagem.

As limitações da objeção podem ser também apresentadas de uma outra maneira. Suponha um professor que queira ajudar um de seus estudantes a “pensar bem” em uma situação particular. De que tipo de assistência ou direção o estudante poderia precisar? Poderia ser o caso de que o que o estudante precisa é de conhecimento das regras de inferência aplicáveis, ou outros critérios avaliativos. Ou poderia ser o caso que o estudante precisa de algum outro tipo de informação técnica, tal como a respeito de como resolver uma equação matemática ou interpretar um poema. Em casos como esses, a orientação apropriada por parte do professor provavelmente tomará a forma de instrução direta concernente às regras ou técnicas relevantes: “raciocine de acordo com este princípio”, “evite raciocinar dessa maneira”, “resolva a equação usando estes passos”, e assim por diante. Dizer aos estudantes

para “pensar corajosamente” ou “raciocinar arejadamente” será provavelmente de pouca valia nesse contexto.

Contudo, suponha que o estudante já possua o conhecimento lógico ou técnico em questão. Suponha que ele também tenha as habilidades técnicas correspondentes, isto é, que ele é (pelo menos em princípio) capaz de pensar de modos relevantes. Em casos desse tipo, a preocupação do professor pode ser com respeito a como o estudante *usa* o conhecimento e as habilidades que já possui. O professor poderia ver que, para raciocinar bem nessa situação, o estudante terá de pensar independentemente, raciocinar com grande cautela, ou estar disposto a assumir um risco intelectual. É em casos como esses — casos nos quais raciocinar bem faz demandas *agenciais* significativas — que o professor corretamente emitirá diretivas relacionadas a virtudes, tais como autonomia, cuidado e coragem intelectuais. Se adequadamente escolhidas, essas diretivas proverão ao estudante o tipo de informação concreta e acionável que ele precisa a fim de pensar bem.

Dois pontos são dignos de destacar à luz dessa discussão. Em primeiro lugar, com base na crítica da premissa (3) acima, a discussão ajuda a clarificar que, bem como o modo como, as diretivas de virtude podem ser norteadoras da ação. Novamente, em circunstâncias nas quais “pensar bem” faz demandas *agenciais* ou *caracterológicas* sobre os estudantes, seus professores estarão bem-aconselhados a instruí-los sobre como praticar as virtudes relevantes. Essa instrução pode vir na forma de diretivas específicas à virtude, sejam elas mais refinadas, sejam mais grosseiras.¹⁷ Em segundo lugar, a discussão também deixa claro que as diretivas de virtude não são um substituto para outros tipos de diretivas ou instruções. Se um estudante carece de conhecimento dos princípios lógicos aplicáveis ou dos passos requeridos para resolver um

¹⁷ Às vezes uma diretiva relativamente grosseira como “raciocine cuidadosamente” ou “olhe atentamente” pode ser suficiente. Em outras situações, uma diretiva mais refinada pode ser necessária; por exemplo, em um esforço para ajudar os estudantes a praticar virtudes como humildade intelectual e mentalidade arejada, um professor poderia dizer: “Eu gostaria que vocês considerassem as limitações de suas evidências com respeito a essa questão”, ou “passem algum tempo pensando a respeito de por que ou como uma pessoa inteligente e bem-informada poderia discordar de vocês”.

tipo particular de problema, a instrução direta nesses princípios ou passos pode ser aquilo que é demandado. Isso sublinha o ponto, ao qual retornarei adiante, de que ensinar para as virtudes intelectuais não está em oposição a ensinar para o pensamento crítico. Em vez disso, as duas abordagens são complementares de maneira importante.

2.3. É MELHOR UMA ABORDAGEM DE PENSAMENTO CRÍTICO?

Nesta seção final, eu abordo uma asserção adicional no argumento de Kotzee et al. (2021). Eles contestam que uma abordagem de pensamento crítico está isenta das preocupações que eles levantam contra uma abordagem de virtude intelectual: “A abordagem do pensamento crítico faz aquilo que nós afirmamos que a abordagem da virtude intelectual não faz: ela ensina os estudantes o que o pensamento crítico é, por que ele é bom (e por que a falta de pensamento crítico é ruim) e como pensar criticamente” (Kotzee et al. 2021, p. 191). Em resposta a essa asserção, eu ofereço duas concessões e duas advertências.

Em primeiro lugar, eu concordo que é importante ensinar os estudantes sobre “o que o pensamento crítico é” e “por que ele é bom”. Como epistemólogo que regularmente ensina lógica, e por razões indicadas acima, eu penso que há valor considerável em ajudar os estudantes a entender os princípios do bom raciocínio, as falácias lógicas, a estrutura da justificação epistêmica, e assim por diante. Eu também penso que não é especialmente difícil transmitir esse conhecimento: ele pode ser ensinado tal como qualquer outro assunto.

Em segundo lugar, eu concordo que também é importante tentar equipar os estudantes com os tipos de *habilidades* tipicamente ensinadas em cursos de lógica formal e informal. Novamente, ensinar para as virtudes intelectuais é dificilmente um substituto a isso. De fato, cursos de lógica formal e informal podem ser um excelente cenário para se tentar nutrir o progresso dos estudantes em virtudes intelectuais. Incorporar uma ênfase na formação do caráter intelectual pode ser uma

maneira de “humanizar” o currículo. Pode ser uma maneira de transmitir aos estudantes que o propósito desses cursos não é meramente equipá-los com conhecimento e habilidades, mas também ter um impacto em *quem eles são* enquanto pensadores e aprendizes e ajudá-los a cultivar “hábitos da mente” que podem motivar e guiar seu uso do conhecimento e das habilidades disponíveis.¹⁸ Em todo caso, uma vez mais, uma preocupação com o ensino para as virtudes intelectuais não nega, nem torna obsoleta uma preocupação com o ensino para o pensamento crítico. Este enfatiza conhecimento e habilidades importantes dos quais todos os estudantes podem se beneficiar.

Já para as notas de advertência, a primeira é que pelo menos para uma das forças de uma abordagem de pensamento crítico notadas recentemente não é exclusiva a essa abordagem. Especificamente, podemos ‘ensinar estudantes o que são as *virtudes intelectuais*’ e ‘por que elas são boas (e por que os vícios intelectuais são ruins)’ tão facilmente quanto podemos ensiná-los o que é o pensamento crítico e por que ele importa. Tudo isso é uma questão de instrução direta. Assim, uma abordagem de pensamento crítico não parece ter uma vantagem sobre uma abordagem de virtude intelectual a esse respeito.

Kotzee et al. (2021) também asserem que nós podemos ensinar os estudantes sobre como pensar criticamente sem cair em qualquer um dos problemas que eles pensam acometer uma abordagem de virtude intelectual. Essa asserção é ambígua. Eu concordo que um instrutor de lógica ou pensamento crítico pode explicar com precisão de detalhes várias regras e princípios que capturam a estrutura formal e informal do bom raciocínio. Eles também podem explicar aos estudantes como usar essas regras para avaliar a cogência de um argumento. Podemos assumir que tudo isso pode ser feito sem cair nos tipos de preocupações que Kotzee et al. apresentam para uma abordagem de virtude intelectual.

Mas isso é, na melhor das hipóteses, um ponto bem menor em favor de uma abordagem de pensamento crítico. O conhecimento *de* regras de

¹⁸ Para um texto de lógica recente que assume essa abordagem, veja Byerly 2017.

inferência válida, a estrutura básica do bom raciocínio, ou mesmo os passos que alguém pode tomar ao avaliar um argumento, dificilmente constituem um fim educacional muito rico ou impressionante. Embora transmitir tal conhecimento possa ser uma vitória fácil para o instrutor de lógica ou pensamento crítico, é de importância limitada. Em todo caso, eu assumo que a maioria dos proponentes de uma abordagem de pensamento crítico têm em vista algo consideravelmente mais significativo. Como Siegel (1988) deixa claro, o fim dessa abordagem é, no mínimo, também equipar os estudantes com as *habilidades ou competências* requeridas para colocar em uso esse conhecimento. O fim não é meramente ensinar os estudantes a respeito do raciocínio competente; é formá-los como *raciocinadores* competentes. E não apenas isso: é também nutrir neles o “espírito crítico”, o qual, novamente, envolve um conjunto grande de “atitudes, disposições, hábitos da mente e traços de caráter” (Siegel 1988, p. 39).

Considerada dessa maneira, uma abordagem de pensamento crítico parece estar amplamente no mesmo barco que uma abordagem de virtude intelectual. Ao ensinar uma unidade em lógica, eu posso explicar em detalhes bastante claros as regras de raciocínio válido e um procedimento exato para usar essas regras para completar uma prova de maneira bem-sucedida. No entanto, exceto em raros casos (e haverá casos raros em ambos os lados da divisão presente), isso será insuficiente para fomentar as competências racionais correspondentes. Para cultivar essas competências, meus estudantes precisarão *praticá-las* repetidamente. Para esse fim, eu vou responsabilizá-los com longos conjuntos de problemas para dever de casa. Em sala de aula, eu criarei oportunidades adicionais para eles praticarem essas competências de modo que eu possa dar a eles o *feedback* e a estrutura necessários. Ao introduzir uma nova regra de inferência, eu darei a eles diretivas com respeito a quando e como usá-la. De maneira importante, eu também servirei de *modelo* de quando e como usar essas habilidades. E eu farei isso repetidamente, explicando minha técnica na medida em que prossigo. Como isso deixa claro, uma vez que consideremos seriamente

a ideia de que educar para o pensamento crítico não é apenas uma questão de ensinar os estudantes *sobre* o bom raciocínio, que ela também envolve equipá-los com habilidades racionais, a relativa simplicidade e facilidade com a qual os fins do pensamento crítico podem ser obtidos começam a diminuir e sua abordagem pedagógica começa a portar uma semelhança impressionante àquela de uma abordagem de virtude intelectual.

Há também o componente de espírito crítico do pensamento crítico. Nós dificilmente nos consideraríamos bem-sucedidos como professores se nossos estudantes adquirissem conhecimento acerca do bom raciocínio, ou até mesmo ganhassem as *habilidades* racionais correspondentes, mas permanecessem *indispostos* a colocar essas coisas em prática. Daí a indispensabilidade do componente de espírito crítico. Aqui, novamente, à luz da natureza robustamente psicológica e motivacional dos vários elementos do espírito crítico, os desafios enfrentados por um praticante de uma abordagem de pensamento crítico não parecem dramaticamente diferentes daqueles enfrentados por um praticante de uma abordagem de virtude intelectual. De fato, dados os efeitos motivacionais potenciais da exposição a exemplares, instrutores de pensamento crítico interessados em ensinar seus estudantes a *zelar* por “aspectos do pensamento crítico tais como honestidade intelectual, justiça às evidências, consideração simpática e imparcial por interesses, objetividade e imparcialidade” (Siegel 1988, p. 39) podem até mesmo achar apropriado recorrer aos métodos pedagógicos exemplaristas.

Eu termino notando um dilema para os proponentes de uma abordagem de pensamento crítico. Kotzee et al. (2021) reivindicam que a pedagogia apropriada a uma abordagem de pensamento crítico é simples, direta e com maior probabilidade de ser efetiva quando comparada com aquela de uma abordagem de virtude intelectual. Contudo, o que nós temos visto é que isso é verdade apenas dada uma concepção bastante estreita e fraca dos *fins* de uma abordagem de pensamento crítico. Assim, aquilo que uma abordagem de pensamento crítico ganha em termos de simplicidade e efetividade pedagógica, ela perde em termos de prover um

fim educacional robusto. Em conformidade a isso, uma aposta melhor para os proponentes de uma abordagem de pensamento crítico é adotar uma abordagem mais rica e mais complexa do seu fim e contar com os desafios e as questões pedagógicas que surgem ao se tentar educar não meramente para o conhecimento sobre o pensamento crítico, mas também para as habilidades de pensamento crítico e as qualidades motivacionais, e outras qualidades psicológicas, que estão na base do uso efetivo e confiável dessas habilidades. Ao assumir essa segunda abordagem, eles podem encontrar alguns aliados e interlocutores estimulantes e de grande ajuda nos proponentes de uma abordagem de virtude intelectual.

REFERÊNCIAS

- Aristotle. (2000). *Nicomachean ethics: Book II*, trans. W. D. Ross. Cambridge University Press.
- Baehr, Jason. (2021). *Deep in thought: A practical guide to teaching for intellectual virtues*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Baehr, Jason. (2019). Intellectual virtues, critical thinking, and the aims of education. In: Graham, Peter; Fricker, Miranda; Henderson, David; Pedersen, Nikolaj; Wyatt, Jeremy (eds.), *Routledge handbook of social epistemology*, pp. 447-457. New York: Routledge.
- Baehr, Jason. (2015a). Four dimensions of an intellectual virtue. In: Mi, Chienkuo; Slote, Michael; Sosa, Ernest (eds.), *Moral and intellectual virtues in Western and Chinese philosophy: The turn toward virtue*, pp. 86-98. New York: Routledge.
- Baehr, Jason. (2015b). Character virtues, knowledge, and epistemic agency. In: Alfano, M. (ed.), *Current controversies in virtue theory*, pp. 74-87. New York: Routledge.
- Baehr, Jason. (2013). "Educating for intellectual virtues: from theory to practice". *Journal of Philosophy of Education* 47(2): 248-62.
- Baehr, Jason. (2011). *The inquiring mind: On intellectual virtues and virtue epistemology*. Oxford: Oxford University Press.
- Baehr, Jason (ed.) (2016). *Intellectual virtues and education: Essays in applied virtue epistemology*. New York: Routledge.

- Bailin, Sharon; Harvey Siegel. (2003). Critical thinking. In: Blake, Nigel; Smyers, Paul; Smith, Richard; Standish, Paul (eds.) *The Blackwell guide to the philosophy of education*, pp. 181-193. Malden, MA: Blackwell.
- Bailin, Sharon; Case, Roland; Coombs, Jerrold; Daniels, Leroi. (1999). "Conceptualizing critical thinking". *Journal of Curriculum Studies* 31(3): 285-302.
- Battaly, Heather. (2015). *Virtue*. Cambridge: Polity Press.
- Battaly, Heather. (2008). "Virtue epistemology". *Philosophy Compass* 3(4): 639-663.
- Battaly, Heather. (2006). "Teaching intellectual virtues: Applying virtue epistemology in the classroom". *Teaching Philosophy* 29(3): 191-222.
- Blythe, Tina. (1998). *The teaching for understanding guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Byerly, Ryan. (2017). *Introducing logic and critical thinking: the skills of reasoning and the virtues of inquiry*. Grand Rapids: Baker Academic.
- Costa, Arthur; Kallick, Bena. (2009). *Habits of mind across the curriculum*. Alexandria, VA: ASCD.
- Costa, Arthur; Kallick, Bena. (2008). *Learning and leading with habits of Mind*. Alexandria, VA: ASCD.
- Dewey, John. (1910). *How we think*. Boston: D.C. Heath.
- Ennis, Robert. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In: Baron, Joan Boycoff; Sternberg, Robert (eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice*, pp. 9-26. New York: W.H. Freeman.
- Hursthouse, Rosalind. (1999). *On virtue ethics*. Oxford: Oxford University Press.
- King, Nathan. (2021). *The excellent mind: Intellectual virtues for everyday life*. Oxford: Oxford University Press.
- Kotzee, Ben; Carter, Adam; Siegel, Harvey. (2021). "Educating for intellectual virtue: A critique from action guidance". *Episteme*, 18(2): pp. 177-199.
- Leithwood, Kenneth, McAdie, Pat; Bascia, Nina; Rodrigue, Anne (eds.). (2006). *Teaching for deep understanding: What every educator should know*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lipman, Matthew. (1991). *Thinking in education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- McPeck, John. (1990). *Teaching critical thinking*. New York: Routledge.
- MacAllister, James. (2012). "Virtue epistemology and the philosophy of education." *Journal of the Philosophy of Education*, 46(2): 251–70.
- Missimer, Connie. (1990). "Perhaps by skill alone." *Informal Logic*, 12(3): 145–53.
- Paul, Richard. (1990). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique.
- Perkins, David. (1993). "Teaching for understanding." *American Educator*, 17(3): 28–35.
- Porter, Steven. (2016). A therapeutic approach to intellectual virtue formation in the classroom. In: Jason Baehr (ed.), *Intellectual virtues and education: Essays in applied virtue epistemology*, pp. 221–239. New York: Routledge.
- Ritchhart, Ron. (2015). *Creating cultures of thinking*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ritchhart, Ron. (2002). *Intellectual character: What it is, why it matters, and how to get it*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ritchhart, Ron. (2022). *The power of making thinking visible*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ritchhart, Ron; Church, Mark. (2020). *The power of making thinking visible: Practices to engage and empower all learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ritchhart, Ron; Church, Mark; Morrison, Karin. (2011). *Making thinking visible*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Roberts, Robert; Wood, Jay. (2007). *Intellectual virtues: An essay in regulative epistemology*. Oxford: Oxford University Press.
- Siegel, Harvey. (2016). Critical thinking and the intellectual virtues. In: Jason Baehr (ed.), *Intellectual virtues and education: Essays in applied virtue epistemology*, pp. 95–112. New York: Routledge.
- Siegel, Harvey. (2009). "Open-mindedness, critical thinking, and indoctrination: homage to William Hare." *Paideusis*, 18(1): 26–34.
- Siegel, Harvey. (2003). "Cultivating reason." In: Curren, Randall (ed.), *A companion to the philosophy of education*, pp. 305–317. Oxford: Blackwell.
- Siegel, Harvey. (1999). "What (good) are thinking dispositions?" *Educational Theory*, 49(2): 207–221.

Siegel, Harvey. (1997). *Rationality redeemed? Further dialogues on an educational ideal*. New York: Routledge.

Siegel, Harvey. (1993). "Not by skill alone: The centrality of character to critical thinking". *Informal Logic*, 15(3): 163–77.

Siegel, Harvey. (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking, and education*. New York: Routledge.

Tishman, Shari. (2000). Why teach habits of mind? In: Costa, Arthur L.; Kallick, Bena (eds.), *Discovering and exploring habits of mind: 16 essential characteristics for success*, pp. 45–47. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tishman, Shari; Perkins, David; Jay, Eileen. (1995). *The thinking classroom: Learning and teaching in a culture of thinking*. New York: Allyn & Bacon.

Tishman, Shari; Jay, Eileen; Perkins, David. (1993). "Teaching thinking dispositions: from transmission to enculturation". *Theory into Practice*, 32(3): 147–153.

Vygotsky, Lev. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Whitcomb, Dennis; Battaly, Heather; Baehr, Jason; Howard-Snyder, Daniel (2015). "Intellectual humility: Owning our limitations". *Philosophy and Phenomenological Research*, 94(3): 509–539.

Wiggins, Grant; McTighe, Jay. (2005). *Understanding by design, second ed.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Wiske, Martha Stone (ed.). (1998). *Teaching for Understanding: Linking Research with Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Zagzebski, Linda. (1996). *Virtues of the mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

8

VIRTUDES INTELLECTUAIS NO ENSINO DE FILOSOFIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A EPISTEMOLOGIA DAS VIRTUDES APLICADA À EDUCAÇÃO

Marília Giammarco Polli

A epistemologia das virtudes é caracterizada por um interesse nos traços intelectuais dos agentes do conhecimento. Para além de contribuir com as problemáticas da epistemologia tradicional, contribuições recentes da epistemologia das virtudes têm buscado aplicar o conceito de virtudes intelectuais em propostas educacionais e pedagógicas.¹ Tipicamente, tais propostas são aplicadas à educação como um todo ou a níveis educacionais delimitados, como educação básica ou ensino superior. O presente trabalho tem como objetivo estreitar e aprofundar o escopo dessas aplicações, discutindo possíveis aproximações entre o campo da epistemologia das virtudes e o do *ensino de filosofia*.

Na primeira seção, investigaremos como o desenvolvimento e o cultivo de virtudes intelectuais pode ser um objetivo desejável para a educação básica a partir da aproximação com a discussão sobre currículo oculto da filosofia da educação. Na segunda seção, adentramos no campo do ensino de filosofia, a fim de situarmos nossa reflexão não no âmbito da educação no geral, mas sim naquele que concerne especificamente à presença da filosofia na escola. Assim, apresentamos alguns modos pelos quais a epistemologia das virtudes pode dialogar e contribuir com questões já presentes no campo do ensino de filosofia. Por fim, na terceira seção, discutimos como o ensino de filosofia pode se relacionar com uma virtude específica — a mentalidade aberta — buscando traçar alguns apontamentos práticos sobre o desenvolvimento dessa virtude através do ensino de filosofia.

¹ Cf. Baehr (2016, 2021) e Dow (2013).

1. EPISTEMOLOGIA DAS VIRTUDES APLICADA À EDUCAÇÃO

Nos últimos anos, houve crescimento considerável de pesquisas relacionadas às aplicações potenciais do modelo de agente intelectual desenvolvido pela epistemologia das virtudes. Em especial, no Brasil, as aplicações no campo da educação têm crescido — cf., por exemplo, Ferreira (2015), de Borba (2020) e Lansky (2022). No que se segue, buscaremos defender a importância de se pensar virtudes intelectuais na educação a partir de questões já presentes no campo da filosofia da educação.

1.1 CONSEQUÊNCIAS DO PROCESSO EDUCACIONAL E VIRTUDES INTELECTUAIS

Durante nossa trajetória na escola, adquirimos uma ampla gama de conhecimentos, por exemplo: desenvolvemos habilidades matemáticas, como a realização de operações de multiplicação ou divisão; aprendemos sobre eventos históricos, como o período de Ditadura Militar no Brasil, e também sobre fenômenos biológicos, como o papel das mitocôndrias para a respiração celular, e assim por diante. No entanto, esses não são os únicos aprendizados que ocorrem no ambiente escolar. No Brasil, o percurso escolar obrigatório abrange um período de, pelo menos, 15 anos, o que significa que passamos boa parte da nossa infância e adolescência nessa instituição. Certamente, esse grande período de tempo tem mais impacto do que a aquisição de conhecimento.

Além dos conteúdos mencionados anteriormente, inúmeros outros aprendizados ocorrem. É na escola que aprendemos a ser pacientes na fila mesmo quando estamos sedentos e o bebedouro está lotado, a bater na porta antes de entrar atrasados em uma sala de aula, nos habituamos a conviver diariamente com um grupo diversificado de pessoas da mesma faixa etária, mas oriundas de contextos distintos, exercitamos a habilidade de ouvir atentamente, mesmo quando isso contraria nossa vontade, conhecemos figuras de autoridade fora de nosso ambiente familiar e aprendemos a adotar posturas adequadas diante delas, comemos, lavamos as mãos, jogamos e brincamos em grupos, realizamos

leituras coletivas e fazemos descobertas, descobrimos a importância da leitura, etc. A lista poderia se estender ainda mais, mas essa pequena amostra é suficiente para chegarmos a uma conclusão: as implicações da escolarização vão além do mero contato com o *currículo prescrito*.

A expressão “currículo prescrito” refere-se à listagem de conteúdos e/ou habilidades sistematizados como objetivos do processo educacional. Tal currículo está, geralmente, predefinido a nível nacional por documentos oficiais como leis e diretrizes nacionais e, a níveis locais, por planos político-pedagógicos ou materiais didáticos. O currículo prescrito, portanto, é necessariamente registrado e documentado. Aprendizados como os mencionados acima, que não estão representados no currículo prescrito, estão contidos no que foi chamado de *currículo oculto*.

O conceito de “currículo oculto” [*hidden curriculum*] foi utilizado pela primeira vez em 1968, por Philip W. Jackson no livro *Life in Classrooms*. O termo se refere às *consequências não acadêmicas da escolarização* — consequências educacionalmente significativas, que ocorrem sistematicamente, mas que não são explicitadas ou registradas formalmente. O currículo oculto traz para o aluno uma aprendizagem que não é descrita como um objetivo explícito da escola, mas resulta de práticas de educadores e colegas, bem como das estruturas organizacionais. Conforme Jackson:

A escola é um lugar onde provas são reprovadas e aprovadas, onde coisas divertidas acontecem, onde novas perspectivas são descobertas e habilidades adquiridas. Mas também é um lugar em que as pessoas se sentam, ouvem, esperam, levantam as mãos, distribuem papéis, formam filas e apontam lápis. A escola é onde encontramos amigos e inimigos, onde a imaginação é libertada e os mal-entendidos são resolvidos. Mas também é um lugar em que bocejos são contidos e iniciais são riscadas nas mesas, onde dinheiro para o lanche é coletado e filas para o recreio são formadas. Ambos os aspectos da vida escolar, o celebrado e o despercebido, são familiares para todos nós, mas o último, talvez devido ao seu caráter

negligenciado, parece merecer mais atenção do que recebeu até o momento daqueles que se interessam pela educação. (1983, p. 30)²

Após a primeira publicação de Jackson, os estudos sobre currículo oculto foram intensos pelo menos até a década 1980, sendo pautados majoritariamente por críticas ao uso do currículo oculto para reprodução e manutenção da ordem ou estrutura social vigente. Afirmar a existência do currículo oculto, no entanto, não necessariamente infere essa crítica social, mas sim a ideia de que a escola ensina muito mais do que o currículo prescrito pauta e registra.³ Escolas são espaços sociais fundamentados, dotados e propagadores de valores que permeiam toda a rotina escolar, contribuindo, deste modo, para a formação de hábitos, comportamentos, personalidades, gostos e disposições dos alunos. Desse modo, análises e propostas educacionais devem ir além das lentes do currículo prescrito.

Os valores que permeiam a rotina escolar, por sua vez, não se limitam a questões éticas ou políticas, como discernir o que é certo ou errado em situações de conflito, ser generoso com os colegas ou respeitoso com os professores. A escola também desempenha um papel essencial na propagação de valores intrinsecamente ligados ao conhecimento. Por mais que adquira diversas formas, o currículo prescrito, que diz respeito diretamente às questões do conhecimento, estará sempre presente. Nesse sentido, o modo como os alunos acessam, compreendem e se relacionam com o currículo prescrito é afetado e, em certa medida, determinado pelo currículo oculto. Ou seja, a escola também forma nos alunos hábitos, comportamentos, personalidades, gostos e disposições em relação ao conhecimento. Esses elementos constituem o que denominamos *caráter intelectual*.

² Todas as citações neste trabalho são traduções próprias dos originais em inglês, com exceção das obras já disponíveis ou produzidas em português.

³ Jackson (1983, p. 35) destaca três experiências que são praticamente únicas da vida escolar: i. o aluno aprende a viver e ser tratado como membro de uma multidão de pessoas com a mesma idade e que, portanto, compartilham o mesmo *status* hierárquico; ii. o aluno é potencial destinatário de elogios e repreensões de autoridades impessoais e iii. está sujeito ao poder de autoridades institucionais.

Segundo Jason Baehr o caráter vai além da dimensão moral: há uma dimensão do que significa ser uma pessoa melhor ou pior que diz respeito à relação dessa pessoa com o conhecimento — e essa dimensão também é moldada de acordo com a educação escolar (Baehr, 2011a). Podemos notar essa diferença entre as diferentes dimensões do caráter quando pensamos sobre pessoas moralmente e pessoas intelectualmente admiráveis. Há pessoas as quais admiramos por seu caráter moral, como pode ser o exemplo da Madre Teresa de Calcutá que, dedicando sua vida ao serviço aos pobres e marginalizados, demonstrou um caráter piedoso, generoso e humilde. Contudo, também existem pessoas as quais admiramos não por suas realizações morais, mas por sua excelência intelectual. Elas podem ser grandes filósofas, cientistas renomadas ou ainda acadêmicas muito dedicadas.

Pensemos, por exemplo, na cientista Marie Curie (1867-1934), que descobriu os elementos rádio e polônio. Marie possuía não apenas um intelecto poderoso, mas demonstrou uma dedicação profunda em seu trabalho. Como mulher cientista no início do século XX, enfrentou diversos preconceitos e discriminações de gênero, tendo que lutar para ser reconhecida em um campo dominado por homens. Na época em que decidiu iniciar seu doutorado, por acreditar na importância da ciência e buscando ter sua pesquisa respeitada por seus pares, nenhuma mulher na Europa havia concluído o doutorado — apenas Elsa Neumann, uma alemã solteira, desenvolvia naquele momento sua tese em eletroquímica e a concluiria pouco tempo depois. Marie, no entanto, como esposa e mãe, sofria desaprovação por parte de seus colegas, que desacreditaram que uma mulher casada e com filhos pudesse concluir uma pesquisa nesse nível. Além dos entraves sociais e institucionais, Marie teve diversos desafios técnicos, como isolar os elementos rádio e polônio, longos dias de trabalho braçal com enormes painéis de pechblenda realizados em um laboratório improvisado em um galpão e sob efeitos da radioatividade. Apesar dos entraves, Curie persistiu em suas pesquisas, demonstrando perseverança, rigor e coragem intelectual, o que a levou a ser a primeira

e única mulher a ganhar o Prêmio Nobel duas vezes e em duas áreas científicas diferentes (Ogilvie, 2004).

O trabalho e a vida de Marie Curie parecem ser admiráveis ou valorosos não por suas qualidades morais, mas por seu respeito, motivação e dedicação para a construção do conhecimento. Por mais que desconhecamos seu caráter estritamente moral — não sabemos, por exemplo, se Curie era uma pessoa moralmente generosa ou piedosa — atribuímos a cientistas como ela um certo valor que está posicionado na esfera intelectual. Nesse sentido, podemos compreender que o valor pessoal não é diretamente proporcional ao valor moral: “existe uma maneira razoavelmente familiar e intuitiva de ser bom ou excelente enquanto pessoa que é distintamente intelectual — ou uma maneira de ser intelectualmente bom ou excelente que também é pessoal” (Baehr, 2011a, p. 94). Em suma, Marie Curie parece ter, além de excelentes habilidades e conhecimentos, um bom caráter intelectual.

O caráter intelectual de Marie Curie contém alguns traços que educadores buscam desenvolver em seus estudantes, como o rigor e a perseverança intelectual. Ou seja, tomando o campo de Curie como exemplo, no geral professores não querem apenas que seus estudantes saibam diferenciar os elementos da tabela periódica, mas que eles tenham rigor e busquem fazê-lo mesmo que isso os leve a encarar uma série de desafios. Assim, abordagens educacionais focadas em caráter intelectual transcendem concepções limitadas de inteligência baseadas unicamente em medidas como QI ou habilidades cognitivas.

Vamos aprofundar um pouco mais no conceito de caráter intelectual. O conceito de caráter intelectual envolve uma dimensão *pessoal*, assim como caráter moral, e uma dimensão *intelectual*, que diz respeito à relação com o conhecimento. Como dito anteriormente, o caráter intelectual consiste em como uma pessoa está inclinada para agir, pensar e sentir em relação ao conhecimento — isso inclui seus hábitos, comportamentos, personalidades e gostos. Desse modo, o caráter intelectual é “neutro” — ele pode ser bom ou ruim. Por isso, dissemos que Marie Curie tem um *bom* caráter intelectual: pessoas com um bom caráter

intelectual, por sua vez, possuem no geral um conjunto de traços de caráter intelectual que fazem delas bons conhecedores, pensadores etc. Esses traços podem ser chamados de virtudes intelectuais. Nesse sentido, virtudes intelectuais são *excelências* de um bom caráter intelectual, como a curiosidade, a mentalidade aberta, a atenção, o rigor etc.

De acordo com a visão responsabilista, as virtudes intelectuais podem ter duas características básicas: elas consistem em traços de caráter, e elas são constituídas por uma motivação para bens epistêmicos (Zagzebski, 1996; Baehr, 2011a). Desse modo, abordagens educacionais focadas em virtudes intelectuais nos permitem utilizar *insights* de dois grandes campos presentes na educação: a epistemologia da educação, que se preocupa majoritariamente com os fins epistêmicos da educação, e a educação moral, que enfatiza e discute a formação moral através da educação.

O conceito de currículo oculto exemplifica os aprendizados escolares que fogem do currículo prescrito e enfatizam o papel formador de caráter da escola. Tal caráter não é apenas um caráter moral, mas também *intelectual*, pois diz respeito à relação do sujeito com o conhecimento. Por fim, propomos uma abordagem de caráter intelectual baseada no conceito de virtudes intelectuais, que nos permite desfrutar de contribuições de outros campos da educação, na medida em que enfatiza a dimensão formativa da escola sem negligenciar o aspecto intelectual.⁴ A questão que permanece em aberto é: por que aplicar a epistemologia das virtudes especificamente no ensino de filosofia e de que maneira essa aplicação pode ser feita?

2. EPISTEMOLOGIA DAS VIRTUDES APLICADA AO ENSINO DE FILOSOFIA

Embora tenham sido realizados avanços significativos nas aplicações da epistemologia das virtudes ao contexto educacional, há uma escassez de contribuições que abordem as virtudes intelectuais no

⁴ Para argumentos detalhados sobre por que educar para virtudes intelectuais, cf. Baehr (2013, pp. 249–255) e de Borba (2020, pp. 167–206).

ensino de *disciplinas ou áreas do conhecimento específicas*. Essa lacuna pode ser explicada pela diferença entre a estruturação dos currículos escolares nos países anglófonos, nos quais há um maior interesse na epistemologia das virtudes, e no Brasil. A reflexão sobre áreas do conhecimento específicas seria, assim, limitada ou circunscrita ao contexto educacional e curricular na qual se insere, especialmente quando tratada no âmbito da educação básica.

Apesar da sub-representação, há um vasto potencial nesse campo que reside na possibilidade de refletir sobre quais virtudes seriam mais relevantes ou mais trabalhadas em áreas específicas do conhecimento, indo além dos objetivos genéricos da educação e considerando como as particularidades de cada área podem desenvolver, nutrir ou requerer virtudes intelectuais. Questões como “quais seriam as virtudes necessárias para o ensino de História?”, ou “que virtudes podem ser promovidas durante as aulas de Matemática?”, merecem ser exploradas e podem contribuir para uma abordagem mais refinada e direcionada da educação para as virtudes intelectuais.⁵ Deste modo, buscamos aqui contribuir para essa problemática tal qual inserida no campo do ensino de filosofia.

No Brasil, há uma área de estudo denominada *filosofia do ensino de filosofia*, ou apenas ensino de filosofia, à qual compete a discussão acerca do ensino da filosofia nos diferentes níveis educacionais. O ensino de filosofia é um campo que sistematiza e reflete filosoficamente sobre diversas problemáticas vividas por professores de filosofia diariamente, que podem ser das mais teóricas, como o que é a filosofia e qual a sua função na educação básica, às mais práticas, como quais são os modos possíveis de abordar um texto filosófico em sala de aula. Além de abranger pesquisas teóricas no âmbito acadêmico, essa área se concretiza e se faz presente nos mais diversos contextos: “dos projetos de pesquisa às ações extensionistas, dos planos de aula para a educação

⁵ Ferreira (2015), por exemplo, defende que o alvo do ensino de ciências deve ser cultivar a autonomia intelectual.

básica aos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, das metodologias de ensino aos livros didáticos, das concepções de formação às concepções de Filosofia” (Velasco, 2022, p. 6).

Deste modo, problemáticas e práticas relacionadas ao ensino de filosofia encerram um campo de pesquisa próprio e, embora tenham sido historicamente tratadas como do âmbito estritamente educacional ou pedagógico, podemos observar, especialmente a partir dos anos 2000, uma crescente preocupação em trazê-las à pesquisa filosófica.⁶ Tal movimento ocorre a partir da identificação da relação imbricada entre questões filosóficas e pedagógicas dentro do ensino de filosofia. Afinal,

O diálogo possível entre filosofia e sala de aula precisa ser construído a partir de fundamentos teóricos sobre a identidade da filosofia e do filosofar, a função e a finalidade da disciplina em questão, “o que” ensinar e “como” fazê-lo, as relações entre a filosofia e sua história e, igualmente, sobre as relações entre filosofia e educação. (Velasco, 2011, p. 29)

Temas como a relação entre a filosofia e o filosofar, o papel formativo da filosofia enquanto disciplina, a determinação do objeto de ensino da filosofia e suas possibilidades de ensino, a relação entre a filosofia e educação no geral, são, por um lado, temas que merecem tratamento filosófico e, por outro, temas que têm necessariamente implicações pedagógicas e educacionais. Nesta seção, trabalharemos dois deles — a saber, a questão metafilosófica e a questão metodológica — buscando traçar possíveis relações e diálogos com a epistemologia das virtudes.

2.1 A QUESTÃO METAFILOSÓFICA

Dentro das problemáticas abordadas no ensino de filosofia, há uma questão fundamental com a qual o professor constantemente se depara: o que é filosofia? Tal indagação se enquadra no que chamaremos de *questão metafilosófica*, à qual compete a reflexão sobre a própria natureza da filosofia. Em grande medida, a prática do docente de

⁶ O livro *Filosofar e ensinar a filosofar: registros do GT da Anpof 2006–2018* (2020), organizado por Patrícia Velasco, registra o movimento crescente de produções situadas no campo do ensino de filosofia.

filosofia depende da resposta a essa questão. Seja de modo intencional ou acidental, a forma e o conteúdo do ensino de filosofia serão delineados a partir de uma concepção metafilosófica. Segundo Cerletti:

A questão [o que é filosofia] não se tornaria mais simples no caso de enfocarmos a interrogação “que é aprender filosofia”, visto que, qualquer que seja a resposta dada, tal como o foi no caso anterior, ela estará mediatizada pela concepção que se tenha da filosofia ou de seus traços característicos. Poder-se-á propor que aprender filosofia é conhecer a sua história, adquirir uma série de habilidades argumentativas ou cognitivas, desenvolver uma atitude diante da realidade ou construir um olhar sobre o mundo. Essas opções podem ser incrementadas, combinadas ou modificadas da maneira que se achar conveniente, mas isso será feito desde uma concepção de filosofia, quer se a explicitar quer não. (Cerletti, 2009, p. 12)

Embora essa questão tenha várias formulações, como “o que é aprender filosofia?” ou ainda “o que se almeja ensinar quando se ensina filosofia?”, nenhuma delas escapará da necessidade de uma concepção de filosofia. Conforme Cerletti exemplifica, a possível ideia de se ensinar filosofia com o intuito de desenvolver habilidades argumentativas se fundamenta na ideia de que há uma relação entre a filosofia e a argumentação, mesmo que isso não seja explicitamente mencionado. O mesmo acontece com outros objetivos de ensino, seja a leitura de textos, o olhar crítico para a sociedade etc.

Desse modo, diferentes concepções metafilosóficas implicarão em diferentes consequências no ensino e no aprendizado. Não é muito difícil pensar em exemplos práticos disso. É muito comum, por exemplo, que professores do Ensino Médio trabalhem a teoria platônica das ideias com seus alunos. No entanto, um professor que conceba a filosofia como exercício problematizador trabalhará de maneira distinta de outro que conceba a filosofia como ferramenta para participação política — eles terão métodos de análise, aplicações, apontamentos e posturas diferentes de acordo com suas concepções de

filosofia.⁷ Ressaltamos ainda a impossibilidade de um *fazer filosófico* neutro do ponto de vista da metafilosofia, ainda conforme Cerletti,

Não se pode ensinar filosofia “desde lugar nenhum”, com uma aparente assepsia ou neutralidade filosófica. Sempre se assume e se parte, explícita ou implicitamente, de certas perspectivas ou condições que convém deixar — e também deixar para si claro, porque em última instância, e fundamentalmente, é o que será “aprendido” pelos alunos. (Cerletti, 2009, p. 20)

O que se considera ser filosofia impacta a forma como a filosofia é ensinada. Isto é, quando aplicadas ao ensino de filosofia, concepções metafilosóficas têm implicações didáticas e pedagógicas.⁸

Para além do campo do ensino, as perspectivas metafilosóficas têm implicações diretas para a tarefa e a natureza da própria filosofia. Cada visão ou orientação filosófica requer, inevitavelmente, uma metafilosofia correspondente para sustentá-la. Por exemplo, se desenvolvemos uma teoria ética, é essencial termos uma metafilosofia subjacente que acomode nossas posições éticas. No entanto, muitas vezes, essa metafilosofia subjacente não é enfatizada ou sequer reconhecida explicitamente. Essa mesma dinâmica ocorre no contexto do ensino de filosofia, em que as perspectivas e pressupostos filosóficos dos educadores influenciam sutilmente a maneira como a filosofia é abordada e ensinada. Nesse sentido, a tomada de consciência ou a explicitação a respeito da questão metafilosófica é importante para que o professor possa ser intencional e honesto em seu trabalho.

O fato da concepção metafilosófica ser muitas vezes apenas implícita no trabalho filosófico dificulta esse processo de tomada de

⁷ Daqui não queremos argumentar que, caso os professores tivessem de fato as mesmas concepções metafilosóficas e o mesmo conteúdo em mãos, fariam o ensino do mesmo modo. Há outros elementos que devem ser trazidos para o jogo, mas nos interessa aqui especificamente o recorte da questão metafilosófica. Além disso, poder-se-ia argumentar que a própria forma de organização institucional das escolas já está fundamentada em pressupostos filosóficos sobre a relação entre o sujeito alvo da educação escolar e o conhecimento.

⁸ Poderia ser argumentado que a questão metafilosófica se torna irrelevante em contextos formais de ensino, nos quais há exigências institucionais e curriculares inflexíveis. No entanto, à luz da discussão prévia acerca do currículo oculto, constata-se que nem mesmo o currículo prescrito ou uma estrutura institucional altamente rígida poderiam anular os vieses e inclinações dos educadores.

consciência. Ademais, a grande pluralidade de concepções metafilosóficas também dificulta a própria sistematização das possibilidades. Tais dificuldades foram percebidas dentro do campo do ensino de filosofia, que volta-se então para discutir quais seriam as concepções metafilosóficas presentes em diferentes tipos de ensino e em diferentes filosofias. Há, por exemplo, um grande esforço para se compreender como seria um ensino de filosofia a partir do ponto de vista metafilosófico “deleuzeano” ou “gramsciano”, mesmo que Deleuze e Gramsci não tenham refletido diretamente a respeito do ensino de filosofia.⁹

O que os estudos dentro do ensino de filosofia revelam, no entanto, é que mesmo quando concepções metafilosóficas são explícitas e intencionais, elas muitas vezes carecem de delimitações precisas de seus objetivos. Por exemplo, é quase senso comum afirmar que desenvolver a criticidade é um objetivo do ensino de filosofia, mas quais seriam os comportamentos, hábitos, disposições e motivações de uma pessoa crítica? A criticidade deve ser instanciada a todo o momento? Questões como essas permanecem em aberto, e é neste tipo de questionamento que o ferramental teórico das virtudes intelectuais pode contribuir, auxiliando na elucidação e delimitação de objetivos.

Diferentes metafilosofias podem privilegiar o desenvolvimento ou necessitar do exercício de diferentes virtudes intelectuais. Assim, por exemplo, enquanto aquele que privilegia o aspecto argumentativo da filosofia pode se preocupar em desenvolver virtudes como diligência intelectual, aquele que privilegia o aspecto problematizador pode se preocupar mais em desenvolver a coragem intelectual. Nesse sentido, utilizar as virtudes intelectuais pode prover instrumentos valiosos para o desenvolvimento do trabalho do professor de filosofia, na medida em que permite que o professor tenha *objetivos* mais precisos. A partir da delimitação das virtudes intelectuais a serem enfatizadas, o professor

⁹ Cf. Gallo (2006) e Silveira (2013). No geral, referências deleuzianas são comuns no campo do ensino de filosofia devido à influência da interpretação e aplicação feita por Sílvio Gallo.

poderá refletir sobre quais hábitos, disposições e comportamentos pode desenvolver e cultivar com seus alunos e, assim, desenvolver e aplicar metodologias de ensino mais informadas.¹⁰ Desse modo, adentramos em nosso segundo ponto: a questão metodológica.

2.2 A QUESTÃO METODOLÓGICA

Como foi apresentado, tal qual as demais áreas da filosofia, o ensino de filosofia abrange uma grande diversidade de tradições e paradigmas e as respostas à questão metafilosófica são plurais. No entanto, independente do caráter dessa resposta — seja a filosofia criação de conceitos, argumentação ou lógica — ela sempre levará a uma segunda pergunta: *como se pode ensiná-la?* Esta é a que denominamos *questão metodológica*.

Na literatura do ensino de filosofia, é comum que propostas metafilosóficas sejam acompanhadas de alguns apontamentos práticos. Tais apontamentos, no entanto, além de carecerem de objetivos explícitos, como mencionado anteriormente, são pouco *adaptáveis* a concepções metafilosóficas diferentes, ficando restritos à sua própria fundamentação teórica. Tomemos como exemplo o conhecido artigo “A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade” (2006), no qual Silvio Gallo parte de uma concepção deleuzo-guattariana, segundo a qual a filosofia é identificada como a atividade de criação de conceitos, para defender que a aula de filosofia deve ser uma oficina de criação de conceitos. Como método, ele propõe que a oficina pode ser dividida em quatro etapas: primeiro, a *sensibilização*, na qual o professor pode utilizar recursos variados para chamar atenção a um determinado tema filosófico; segundo, na *problematização*, o tema filosófico é transformado em um problema, levantando a necessidade de buscar uma solução ou

¹⁰ Não dizemos aqui que o instrumental das virtudes intelectuais é neutro em termos metafilosóficos. Porém, considerando a ampla diversidade de virtudes intelectuais analisadas e propostas, avaliamos que ele possui uma boa maleabilidade e abertura para dialogar com diferentes tradições. Outrossim, há a possibilidade, cuja investigação está além do escopo deste trabalho, de existirem concepções metafilosóficas que impeçam o desenvolvimento de virtudes intelectuais ou contribuam para o desenvolvimento de vícios intelectuais.

resposta; terceiro, procede-se para a *investigação* do problema, sendo este o momento no qual a história da filosofia é utilizada como ferramenta investigativa; por último, o quarto momento consiste na *conceituação*, na qual os alunos recriam os conceitos investigados (ou criam novos) para solucionar seu problema. Embora esse método possa ser muito interessante, sua aplicação restringe-se a enfatizar os aspectos criativo e conceitual da filosofia. Filósofos que priorizem outros aspectos, como a argumentação ou mesmo a historicidade dos problemas filosóficos terão dificuldade em adaptá-lo ou mesmo em dialogar com ele, devido à sua forte metafilosofia subjacente.

A educação para as virtudes intelectuais pode, aqui, desempenhar um papel dialogal ao estabelecer uma conexão entre diferentes metafilosofias e métodos. Podemos estabelecer que o método de Gallo prioriza, por exemplo, as virtudes da mentalidade aberta e criatividade. Desse modo, professores que desejam cultivar essas mesmas virtudes podem se beneficiar dele, mesmo que de forma pontual: se um professor enfatiza a importância da historicidade da filosofia e, ao observar que seus alunos estão se fechando para novas ideias durante o processo de aprendizagem, identifica uma falta de mentalidade aberta, ele pode recorrer ao método de Gallo. As virtudes intelectuais podem funcionar como uma ponte entre diferentes métodos e metafilosofias, permitindo uma abordagem mais abrangente e enriquecedora no ensino de filosofia (Figura A).

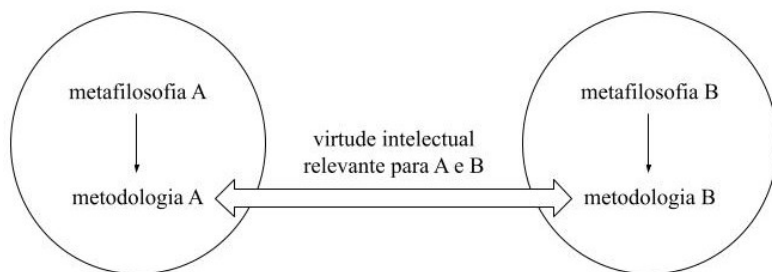


Figura A *Virtudes intelectuais e metodologias no ensino de filosofia*

Certamente, a escolha entre diferentes métodos não depende somente da resposta à questão metafilosófica, mas também de uma série de fatores contingentes, tais como: contexto escolar, faixa etária e interesses prévios dos alunos, condições materiais disponíveis, tempo de preparo e execução etc. Ademais, também variará de acordo com as experiências e habilidades de cada professor, além de possíveis exigências ou requisitos institucionais ou organizacionais. Entretanto, tantas contingências não devem impedir professores de testar, desenvolver, publicizar e compartilhar experiências e estratégias práticas para sala de aula, independentemente de sua fundamentação teórica.¹¹ É justamente neste ponto que as virtudes intelectuais podem contribuir.

Além disso, a epistemologia das virtudes tem muito a contribuir também por já ter desenvolvido recursos e ideias práticas para a educação para virtudes intelectuais. Assim, além dos métodos já criados no ensino de filosofia, professores podem utilizar estratégias desenvolvidas na epistemologia das virtudes e adaptá-las de acordo com suas perspectivas e necessidades pedagógicas e filosóficas. No que se segue, apresentaremos algumas dessas estratégias para a educação para virtudes intelectuais (no geral, sem enfatizar virtudes específicas) e alguns recursos disponíveis para aplicá-las.

2.2.1 APROPRIAÇÃO DO VOCABULÁRIO

Para a educação para virtudes intelectuais, é importante que os estudantes estejam familiarizados com o vocabulário a respeito das virtudes,

tendo em vista fazer com que eles sejam capazes de mobilizar conceitos que lhes permitam compreender certa esfera de atividade humana (no presente caso, o domínio intelectual da vida humana) e como suas ações e hábitos

¹¹ Consideramos, nesse sentido, a questão metodológica extremamente pertinente por sua relevância concreta: talvez o maior desafio do professor não seja o momento dentro da sala, com seus alunos, mas sim aquele em que está se preparando para isso, em sua casa, elaborando estratégias sozinho, muitas vezes noite adentro. Aqui, nos distanciamos de autores que se abstêm de tratar de questões metodológicas alegando a unicidade e particularidade de cada sala de aula.

intelectuais se enquadram em termos de virtudes intelectuais, bem como de fazer com que eles sejam capazes de apreciar a importância e o valor das virtudes de caráter intelectual em suas vidas. (de Borba, 2020, p. 213)

Com isso, o desenvolvimento das virtudes intelectuais se torna não apenas uma preocupação dos educadores, mas os próprios alunos podem se apropriar de seu processo de florescimento intelectual. Essa estratégia é ainda mais pertinente ao ensino da filosofia, na medida em que as discussões sobre o que é uma virtude, o que é conhecimento e qual o seu valor são propriamente filosóficas.

É importante ressaltar que a apropriação do vocabulário não precisa ser necessariamente realizada através do método expositivo.¹² Há variados modos através dos quais podemos compreender uma teoria: lendo, assistindo vídeos, discutindo, fazendo pesquisas em grupo etc. Independente do método escolhido para este momento, é importante que ao menos os seguintes tópicos sejam abordados:

- Uma noção básica da estrutura das virtudes intelectuais (uma proposta será apresentada na próxima seção deste trabalho);
- A distinção entre virtudes intelectuais e as virtudes morais, enfatizando a importância do conhecimento;¹³
- A distinção entre virtudes intelectuais e habilidades cognitivas e talentos, principalmente por serem vocábulos comuns no contexto educacional;¹⁴
- Uma pequena lista de virtudes intelectuais conectadas a suas atividades distintas;¹⁵

A apropriação desse conteúdo, embora seja uma parte importante do processo de aprendizagem, não é suficiente para o desenvolvimento

¹² Por esse motivo, não utilizamos a expressão correspondente presente em Baehr (2013), “instrução direta” [*direct instruction*], que parece aludir ao método expositivo.

¹³ Cf. Baehr (2011a, Apêndice) para uma discussão breve sobre o tópico.

¹⁴ Cf. de Borba (2020, pp. 28–50) para uma caracterização de virtudes intelectuais por uma análise diferencial.

¹⁵ Cf. Murcho (2019) para uma lista, em língua portuguesa, das principais virtudes intelectuais trabalhadas por Jason Baehr e outros epistemólogos, e também de Borba (2020, pp. 209–212), que sugere alguns critérios para a seleção de virtudes intelectuais a serem trabalhadas na educação.

das virtudes intelectuais. Além do domínio do vocabulário, é fundamental considerar outros elementos. Vamos explorar, portanto, outras estratégias complementares que podem ser adotadas.

2.2.2 AUTOCONHECIMENTO

No caso da educação para virtudes intelectuais, o estado de autoconhecimento envolve utilizar o conceito de virtude intelectual como instrumento para refletir sobre a “maneira como [os alunos] pensam sobre, entendem e vivenciam a si mesmos. Idealmente, os alunos passariam a enxergar seu caráter intelectual como algo que parcialmente define quem eles são — como parte de sua própria *identidade*” (Baehr, 2015, p. 336, grifo do autor). Isso significa que os alunos precisam identificar em si mesmos as virtudes intelectuais que precisam ser desenvolvidas e cultivadas.

O grande desafio do autoconhecimento é fazer um julgamento honesto sobre nós mesmos, considerando que geralmente somos inclinados a ter uma visão demasiadamente otimista de nossas habilidades e a atribuir nossas falhas a fatores externos (Baehr, 2015). Mas as dificuldades não tornam o autoconhecimento menos importante. Baehr apresenta dois motivos pelos quais conhecer nosso próprio caráter intelectual é essencial: primeiro, pode nos ajudar a *identificar* as áreas que precisamos aprimorar — sem esse senso de direção, nossos esforços podem ser desperdiçados na direção errada. Segundo, pode nos ajudar a *administrar* as oportunidades e desafios que teremos no desenvolvimento de nosso caráter intelectual. Por exemplo, se sei que tenho pouca coragem intelectual, posso me esforçar conscientemente para participar ativamente de aulas e talvez até estabelecer uma meta de apresentar meu trabalho para grupos diversos. Ou ainda, se meu aluno sabe que precisa desenvolver mais sua coragem intelectual, pode se dedicar mais a participar de trabalhos em grupo, por exemplo.

Portanto, por mais que o autoconhecimento seja difícil de ser atingido de modo preciso, ainda é necessário persegui-lo. Há algumas

ações que podem facilitar que os alunos desenvolvam autoconhecimento. Primeiro, o professor deve ser um *modelo* ou *exemplo* de um caráter com autoconsciência, mostrando que ele está em contato com as operações, forças e limitações de seu próprio caráter intelectual — isso implica ser honesto e transparente com os alunos sobre suas limitações e também sobre suas qualidades intelectuais.¹⁶ Segundo, criar *oportunidades* ou *momentos* de autorreflexão, o que pode ser feito de modo planejado ou em momentos espontâneos nos quais o professor percebe que a turma está tendo muita dificuldade — ou facilidade! — com algum tema, através de perguntas como “quais habilidades estamos buscando trabalhar?”, “que tipo de sentimento temos com relação a elas?” ou mesmo “exercitamos hoje alguma virtude intelectual?”.¹⁷ Por fim, uma terceira ferramenta poderosa para fomentar o autoconhecimento é prover *feedbacks* constantes e relevantes baseados no vocabulário do caráter intelectual.¹⁸

No contexto da educação para virtudes intelectuais, o desenvolvimento do autoconhecimento é de extrema importância. Ao reconhecermos nossas próprias excelências e limitações intelectuais, podemos direcionar nossos esforços de forma mais eficaz, buscando aprimorar áreas específicas e gerenciando as oportunidades e desafios que surgem em nosso caminho.¹⁹ Outrossim, professores de filosofia têm

¹⁶ A ideia de “exemplarismo” ou “modelagem” será apresentada em mais detalhes no item 2.2.4.

¹⁷ Considere Baehr, 2015, pp. 343–345 para boas ideias sobre como inserir autoavaliação na rotina escolar, desenvolvidas a partir de pesquisas de psicologia e sua própria experiência como professor, e também Baehr, 2021, Apêndice B para um modelo interessante de autoavaliação baseado em virtudes intelectuais.

¹⁸ Quanto à implementação de *feedbacks*, é preciso atentar para três pontos: primeiro, o *feedback* é amplamente presente no escopo de outros objetivos educacionais. Educadores constantemente fornecem *feedbacks* relacionados ao desenvolvimento de habilidades ou à compreensão de conteúdos, muitas vezes sob a forma de boletins, comentários ou notas formais. Nesse sentido, a proposta aqui é realizar também *feedbacks* baseados no vocabulário das virtudes intelectuais. Em segundo lugar, é essencial enfatizar que o *feedback* nunca deve ser utilizado como meio de envergonhar os alunos, uma vez que não se deve associar o desenvolvimento das virtudes intelectuais ao fracasso ou ao constrangimento. Portanto, é necessário que os educadores atuem com sensibilidade para evitar essas situações (Cf. Baehr, 2015, pp. 407–421). Por fim, embora as virtudes intelectuais sejam traços de caráter, é importante ressaltar o propósito formativo da escola, de modo que o *feedback* baseado em virtudes, nesse contexto, não deve rotular categoricamente o caráter intelectual de um aluno.

¹⁹ Além disso, algumas virtudes específicas dependem diretamente do autoconhecimento, tais são os casos da honestidade e da humildade intelectual.

responsabilidade e vantagem especiais para esta tarefa se considerarem a máxima socrática: “conhecer a si mesmo — não ser enganado ou perder o contato consigo mesmo — parece um bem humano fundamental. E parte disso envolve, é claro, conhecer seus próprios pontos fortes e fracos de caráter intelectual” (Baehr, 2015, p. 337).

2.2.3 OPORTUNIDADES DE PRÁTICA

Virtudes são formadas e demonstradas por meio da prática de ações virtuosas.²⁰ Por sua vez, virtudes *intelectuais* são formadas e demonstradas conforme realizamos ações relacionadas ao ato de conhecer, como raciocinar, interpretar, avaliar fontes etc. Assim, para que os alunos possam desenvolver e nutrir virtudes intelectuais, é imprescindível que o professor crie oportunidades para que eles pratiquem ações características dessas virtudes.

Cada virtude intelectual corresponde a uma ou mais atividades ou psicologias características, que irão distingui-la das demais. Por exemplo, a diligência intelectual está associada a procurar e evitar erros, enquanto a mentalidade aberta pode envolver compreender perspectivas diferentes. Tais atividades podem ser praticadas e aprimoradas, levando a um processo de habituação. Conforme essas práticas se tornam mais internalizadas em nosso caráter, acabamos desenvolvendo as virtudes em questão.

Para que a habituação seja possível, é necessário que a realização dessas práticas seja consistente e constante. Conforme de Borba,

O ensino de virtudes intelectuais não deve ser entendido como algo ocasional ou esporádico, no qual o educador busca somente ocasionalmente inspirar nos educandos qualidades intelectualmente virtuosas, na esperança de que no futuro essas experiências esporádicas venham a surtir efeito no caráter intelectual dos educandos. Pelo fato de virtudes de caráter intelectual demandarem hábitos, os educandos só serão capazes de adquirir

²⁰ Cf. Aristóteles, *Ética a Nicômaco*, Livro II.

e fortalecer virtudes intelectuais se forem *sistematicamente* expostos a um ensino com enfoque na prática virtuosa. (de Borba, 2020, p. 214, grifo nosso)

Felizmente, a pesquisa em epistemologia das virtudes aplicada à educação já desenvolveu uma série de recursos que podem auxiliar na elaboração e execução de práticas associadas a virtudes intelectuais dos quais professores de filosofia e outras áreas podem usufruir. Apresentamos, a seguir, uma breve lista de materiais já disponíveis que apontam para práticas adaptáveis a diferentes contextos e conteúdos.

- No livro *Intellectual Character: What It Is, Why It Matters, and How to Get It* (2002), Ron Ritchhart apresenta atividades realizadas por professores a fim de explorar como o caráter intelectual pode ser desenvolvido em sala de aula. De modo especial, ele discute sobre e apresenta uma série de rotinas de pensamento²¹ nas páginas 85 a 114;
- Rotinas de pensamento são ótimas formas de estimular o desenvolvimento de virtudes intelectuais. No geral, elas são simples e facilmente aplicáveis a diferentes contextos. O site do “Projeto Zero”,²² um projeto vinculado à *Harvard Graduate School of Education* oferece uma grande biblioteca de rotinas de pensamento. Explicações e relatos de experiência da aplicação de algumas rotinas de pensamento também podem ser encontradas no livro *Making Thinking Visible* (Ritchhart et al., 2011)
- *Cultivating Good Minds* (2015) é o primeiro guia de recursos para educação para virtudes intelectuais desenvolvido por Jason Baehr. Tendo educadores como público alvo, ele discute filosoficamente sobre virtudes intelectuais e apresenta detalhadamente as estratégias para este tipo de educação;
- Uma produção mais recente e que incorpora *insights* da pesquisa no campo educacional e psicológico, *Deep in Thought: A Practical Guide to Teaching for Intellectual Virtues* (2021) também é um ótimo guia prático para professores, sendo uma versão atualizada e simplificada do citado anteriormente;

²¹ De acordo com Ritchhart, o caráter intelectual é definido por disposições de pensamento [*thinking dispositions*]. As rotinas de pensamento, desse modo, consistem em exercícios simples de pensamento que podem ser aplicados a diferentes contextos e têm o intuito de desenvolver essas disposições. Sua concepção de disposição de pensamento se assemelha à concepção responsabilista de virtudes intelectuais, de modo que cada rotina de pensamento pratica ações características de diferentes virtudes intelectuais.

²² Project Zero’s Thinking Routine Toolbox. *Project Zero*. Disponível em: <https://pz.harvard.edu/thinking-routines#>. Acesso em: 29 jul. 2023.

- No artigo *Responsibilist Virtues in Reliabilist Classrooms* (2016), Heather Battaly discute a aplicação de virtudes responsabilistas em cursos de lógica e pensamento crítico,²³ oferecendo bons exemplos e estratégias práticas;

As práticas e atividades que almejam desenvolver virtudes intelectuais podem ser mais bem aproveitadas na medida em que o professor evidencia sua conexão com as virtudes. Assim, um professor pode explicitamente propor, por exemplo, uma atividade de pesquisa bibliográfica a fim de promover o rigor intelectual.²⁴ Embora a simples prática de ações não seja suficiente para desenvolver virtudes intelectuais, ela certamente é necessária. Uma pessoa pode desenvolver rigor intelectual, sem que nunca tenha sequer ouvido a respeito dessa virtude (ou seja, sem apropriação do vocabulário), no entanto, alguém jamais será uma pessoa intelectualmente rigorosa sem nunca exercer ações intelectualmente rigorosas em quaisquer que sejam as práticas epistêmicas praticadas rotineiramente pelo agente; i.e., sejam questionamento, raciocínio, pesquisa, leitura, etc.

2.2.4 EXEMPLIFICAÇÃO

Uma última estratégia de educação para virtudes intelectuais a ser destacada aqui é a exemplificação [*modeling*]:

Quando aprendemos qualquer coisa, dependemos de modelos. Nós prestamos atenção ao que e como os outros estão fazendo as coisas e os imitamos. ... Imagine aspirar a ser um grande dançarino sem nunca ter visto uma grande dança... Consequentemente, os alunos sob nossa responsabilidade precisam ver uma imagem de nós como pensadores e aprendizes que eles podem imitar e aprender. (Ritchhart et al., 2011, p. 29 apud Baehr, 2015, p. 423)

²³ Cursos de “pensamento crítico” são comuns nos Estados Unidos, tendo sido popularizados pelo movimento acadêmico e educacional denominado *Critical Thinking*. As estratégias apresentadas por Battaly, no entanto, podem ser facilmente aplicáveis em cursos de filosofia.

²⁴ Cf. Baehr (2021, pp. 89–104) para boas estratégias de inserção do vocabulário das virtudes intelectuais na rotina escolar, bem como uma discussão a respeito do possível “esvaziamento” dele em um contexto escolar.

É através da demonstração de seu próprio caráter intelectual que o professor mostrará aos alunos, na prática, como são as virtudes intelectuais. Ademais, conhecendo e admirando seu professor, os alunos podem adquirir uma real motivação para praticá-las e adquiri-las.

A ideia de exemplificação pode, no entanto, ser intimidante para professores no geral. Afinal, também não somos possuidores de um caráter intelectual perfeito, e a exemplificação precisa ser autêntica em nosso contexto. Com relação a essa problemática, podemos fazer dois apontamentos: primeiro, um professor não precisa ter o caráter intelectual perfeito para ter um impacto no desenvolvimento de seus alunos. Se formos desenvolvidos em ao menos *algumas* virtudes, já podemos inspirá-los e auxiliá-los. Em segundo lugar, reconhecer nossas limitações intelectuais também é importante para exemplificarmos virtudes como honestidade, coragem e humildade intelectual. Desse modo, nossos alunos também podem ser impactados conforme reconhecemos nossos erros, pedimos ajuda e evidenciamos nossos desafios intelectuais.

Em conclusão, se há a possibilidade de expandir a educação para virtudes intelectuais para além de abordagens generalistas e considerando suas aplicações em áreas específicas do conhecimento, para realizá-lo, é necessário adentrar nas questões próprias de cada área, bem como suas metodologias e problemáticas de ensino. Focamos especialmente no contexto do ensino de filosofia, buscando estabelecer um diálogo com a filosofia do ensino de filosofia no Brasil. Abordamos duas problemáticas presentes nesse campo — a “questão metafilosófica” e a “questão epistemológica” — e argumentamos que o uso das virtudes intelectuais pode promover o diálogo entre diferentes concepções metafilosóficas e delimitar objetivos de ensino concretos dentro dessas concepções. Além disso, destacamos a contribuição prática da epistemologia das virtudes para o ensino de filosofia, apresentando algumas possibilidades metodológicas e buscando a integração dessas

estratégias com a prática do professor de filosofia.²⁵ Até agora, no entanto, discutimos as virtudes intelectuais de forma ampla. Na próxima seção, exploraremos aspectos mais específicos da filosofia e como eles se relacionam com uma virtude específica — a mentalidade aberta.

3. O CASO DA MENTALIDADE ABERTA NO ENSINO DE FILOSOFIA

Geralmente dizemos que indivíduos de “mente aberta” ou com a mentalidade aberta são aqueles que estão dispostos a considerar novas perspectivas, ouvir diferentes opiniões e estão abertos a mudanças de ideias. Um possível exemplo são pesquisadores e cientistas que, ao se depararem com novas evidências ou descobertas, estão dispostos a revisar suas teorias e hipóteses, buscando constantemente o aperfeiçoamento do conhecimento. Essa noção de mentalidade aberta pode ser compreendida como uma virtude intelectual. Nesta seção, exploraremos como a mentalidade aberta pode ser uma virtude intelectual relevante do ponto de vista do ensino de filosofia.

Baehr caracteriza uma virtude intelectual da seguinte forma: “para qualquer virtude intelectual V, um sujeito S possui V apenas se S estiver (a) disposto a manifestar uma certa atividade ou psicologia característica de V (b) por amor aos bens epistêmicos” (Baehr, 2013, p. 249).²⁶ Assim como em outras caracterizações responsabilistas, consideramos então que as virtudes intelectuais requerem uma motivação para bens epistêmicos²⁷ que implique na manifestação de determinadas atividades ou psicologias características.

Há duas considerações a serem feitas a respeito dessa caracterização. Primeiro, as ações ou psicologias características das

²⁵ Cabe ressaltar aqui que não discutimos um elemento importante de educação para virtudes intelectuais, qual seja, a inserção em uma *cultura institucional* propícia. Reconhecemos a importância deste elemento, mas consideramos que sua efetivação não está nas mãos somente dos professores de filosofia, que são os protagonistas de nossa discussão.

²⁶ Para mais detalhes sobre a caracterização de virtudes intelectuais segundo Baehr, cf. Baehr (2011a, capítulos 6 e 7).

²⁷ Utilizamos “bens epistêmicos” como uma expressão guarda-chuva que abrange conceitos como conhecimento no sentido amplo, conhecimento proposicional, entendimento e compreensão.

virtudes intelectuais são *motivadas* por amor aos bens epistêmicos. Assim, uma pessoa intelectualmente virtuosa deseja e está comprometida a adquirir, preservar ou promover bens epistêmicos. Essa motivação básica permitirá distinguir virtudes intelectuais de outros tipos de virtude. Segundo, a inclusão de *psicologias*, além de atividades características, se dá porque nem toda a prática de virtude intelectual acarretará uma ação como perguntar ou pesquisar. Podemos, por exemplo, demonstrar nossa curiosidade quando prestamos muita atenção em uma aula, ou ainda, exercer humildade intelectual quando estamos cientes de nossas limitações intelectuais. No geral, é esse o elemento que distingue as virtudes intelectuais entre si.

Considerando a estrutura dupla das virtudes intelectuais, uma definição de mentalidade aberta deve então contemplar (a) atividades ou psicologias características e (b) uma motivação básica para bens epistêmicos. Baehr (2011a, 2011b, p. 202) define uma pessoa com mentalidade aberta da seguinte forma:

(MA) Uma pessoa com mentalidade aberta é caracteristicamente (a) disposta e (dentro dos limites) capaz de transcender um ponto de vista cognitivo padrão (b) a fim de assumir ou levar a sério os méritos de um ponto de vista cognitivo distinto.

A mentalidade aberta, como vemos, se fundamenta sobre a motivação de “levar a sério” ou “assumir” pontos de vistas distintos, e o faz na medida em que transcende, se afasta ou se distancia momentaneamente de um ponto de vista padrão ou privilegiado. A partir de Baehr (2011b) descreveremos quatro situações em que a mentalidade aberta pode ser requerida — conflito entre crenças, julgamento entre crenças, compreensão de explicações e elaboração de explicações — para analisar como essas situações se fazem presentes no ensino de filosofia e como a mentalidade aberta pode ser desenvolvida e cultivada em aulas de filosofia.

3.1 SITUAÇÕES DE CONFLITO ENTRE CRENÇAS

Imagine uma professora que, conduzindo uma aula sobre o problema metafísico da identidade pessoal²⁸ com uma turma do Ensino Médio, se depara com o seguinte cenário: quando questionados sobre a natureza da identidade pessoal e sua continuidade ao longo do tempo, um grupo de alunos prontamente responde à questão apoiando-se na ideia de “alma imutável”, defendendo que esta define a identidade de cada indivíduo. Por outro lado, outro grupo sustenta a ideia de que não há uma essência única para cada pessoa, o que poderia levar a múltiplas identidades ao longo do tempo. A professora sabe que ambas as respostas levantam uma série de questões posteriores, no entanto, nenhum dos grupos está disposto a explorar essas questões, e ambos falham em considerar o ponto de vista dos grupos opostos — ao invés disso, preocupam-se apenas em “atacar” seus opositores.

Esse cenário poderia facilmente transformar a sala de aula em um pequeno campo de batalha, terminando apenas com um grande sentimento de desconforto. Porém, imagine que essa professora rapidamente percebe que seus alunos estão diante de uma situação na qual precisam desenvolver a mentalidade aberta. Ela poderia, por exemplo, colocar para eles explicitamente o desafio de demonstrar essa virtude e promover um debate em que eles defendam pontos de vista opostos a suas crenças pessoais. Ela estaria criando, assim, uma oportunidade para a prática de considerar pontos de vista opostos e buscar evidências para eles: seus alunos precisariam suspender a visão caricatural da posição oposta a fim de defendê-la e, desse modo, estariam exercendo uma prática característica da mentalidade aberta.

No caso apresentado, o problema filosófico proposto gerou uma situação de conflito de crenças entre os estudantes. Casos como esse não são incomuns em aulas de filosofia, em que frequentemente ocorrem

²⁸ O “problema da identidade pessoal” é uma questão filosófica que, do ponto de vista metafísico, envolve a continuidade da identidade de um indivíduo através do tempo, apesar das mudanças físicas e psicológicas que ocorrem ao longo da vida (Olson, 2023).

momentos de discordância. Estudantes discordam entre si, discordam de seus professores e muito provavelmente discordam de determinadas teorias com as quais têm contato durante a aula. Isso acontece especialmente quando trazemos assuntos sobre os quais os estudantes já tiveram alguma reflexão prévia e, por isso, possuem crenças estabelecidas sobre o tópico — no caso proposto, os estudantes provavelmente já tinham crenças bem estabelecidas sobre a “alma” e sobre a “essência” da identidade. Momentos como esse são propícios para exercermos e cultivarmos ações características da mentalidade aberta. Através da discussão e da exploração de pontos de vista distintos, os estudantes podem desenvolver a capacidade de considerar novas ideias, avaliar criticamente suas próprias crenças e estar dispostos a modificar suas perspectivas em face de argumentos mais convincentes.

3.2 SITUAÇÕES QUE ENVOLVEM JULGAMENTO ENTRE CRENÇAS

Embora seja comum pensarmos a mentalidade aberta como uma virtude que é demonstrada em situações em que há conflito entre as ideias de um indivíduo e de outrem, tal virtude pode ser importante também em casos em que o sujeito tem uma posição neutra, ou ao menos não possui nenhuma crença sobre o item que está sendo avaliado. Baehr traz o seguinte exemplo:

Imagine, por exemplo, uma juíza honesta e imparcial preparando-se para ouvir as alegações iniciais de um determinado julgamento. A juíza não tem opiniões prévias ou vieses sobre qualquer parte do caso; nem qualquer interesse pessoal envolvido em seu resultado. Não há, então, conflito entre as crenças da juíza e as crenças ou argumentos que ela se prepara para ouvir. Mesmo assim, parece que a juíza ainda pode ouvir os argumentos com a mente aberta ou pode conduzir uma investigação mente aberta sobre o caso. Este último pode assumir a forma de uma audição cuidadosa e prolongada de toda a gama de argumentos de ambos os lados do caso antes de se permitir formar uma opinião sobre isso ou ser influenciada em uma direção ou outra. (Baehr, 2011b, p. 194)

Nesse caso, a mentalidade aberta não envolve transcender *seu próprio* ponto de vista cognitivo, pois não há qualquer desacordo entre as crenças da juíza e os argumentos que ela ouvirá.²⁹ Aqui, a mentalidade aberta envolve “uma disposição para ouvir os dois lados de um problema, para seguir argumentos relevantes para onde eles conduzem, e abster-se de fazer julgamentos apressados ou prematuros” (Baehr, 2011b, p. 195). A juíza, nesse caso, precisará transitar entre diferentes pontos de vista padrão, evitando “fechar sua mente” para apenas um deles, a fim de fazer um julgamento apropriado entre os dois lados da questão.

No âmbito do ensino de filosofia, pode ser difícil pensar em um exemplo em que os alunos possuam uma total neutralidade com relação ao assunto apresentado, mas não é incomum que eles nunca tenham antes pensado *profundamente* ou *rigorosamente* sobre ele. Poderíamos pensar no debate entre duas concepções distintas sobre ciência ou conhecimento, por exemplo, a questão do empirismo e do racionalismo. Ou ainda em casos nos quais há a necessidade de se fazer um julgamento moral a respeito de uma determinada situação — por exemplo, os recorrentes usos de dilemas morais para análise das perspectivas éticas consequencialistas e deontológicas.

Em casos como esses, estudantes podem estar inclinados a assumir rápida ou precipitadamente uma determinada posição. No entanto, esses casos representam oportunidades para que eles possam exercer atividades características da mentalidade aberta. Assim como a juíza, os estudantes deverão transitar entre diferentes pontos de vista e compreender a relação entre eles, compreendendo as diferentes perspectivas a respeito de um mesmo problema. Assim, eles precisarão de uma certa “maleabilidade intelectual” para transitar entre diferentes pontos de vista antes de fazer um julgamento final.

²⁹ Alternativamente, poderia ser defendido que, na verdade, essa situação pede que a juíza transcenda seu ponto de vista no qual não conhece o caso em questão para, então, abrir-se intelectualmente a pontos de vista não considerados anteriormente. Tal interpretação, no entanto, não prejudica nosso argumento, segundo o qual a juíza deve exercer a mentalidade aberta em seu julgamento.

Em termos de metodologia, há diversas possibilidades para implementar essas práticas em sala de aula. Com o objetivo de permitir que os alunos naveguem entre diferentes pontos de vista, o professor pode utilizar rotinas de pensamento que enfatizem a mudança de perspectiva [*perspective switching*] e a visualização do pensamento [*visible thinking*].³⁰ Uma opção eficaz pode ser o “Círculo de pontos de vista”. Nessa rotina, os estudantes enumeram as diferentes perspectivas a respeito de um tema e, em seguida, selecionam uma ou duas perspectivas para explorar através do “preenchimento” de frases como:

- Estou pensando sobre . . . , do ponto de vista do . . . (Estudantes dizem o tema em questão e o ponto de vista que abordarão);
- Eu penso que . . . porque . . . (Estudantes descrevem a ideia principal do ponto de vista em questão e suas razões e motivações);
- Uma questão que tenho a respeito deste ponto de vista é que . . . (Estudantes consideram uma questão em aberto ou curiosidade a respeito do ponto de vista).

Além de auxiliar os alunos a explorar e compreender múltiplas perspectivas, essa rotina os ajudará a distinguir e relacionar seus pontos de vista pessoais com as perspectivas filosóficas apresentadas — desse modo, eles identificarão em quais pontos precisam aprofundar seu pensamento.

Por fim, situações envolvendo avaliação de crenças são particularmente frequentes nas aulas de filosofia, especialmente quando consideramos não apenas os exemplos mencionados anteriormente, mas também a abundância de discordâncias no próprio campo da filosofia. Sem compreender as interconexões e motivações por trás de diferentes pontos de vista, os estudantes podem ser levados a enxergar a filosofia como uma mera compilação de ideias diversas e desconexas. Portanto, a mentalidade aberta emerge como uma virtude intelectual de suma importância a ser promovida nesse contexto

³⁰ Cf. Ritchhart et al. (2011) e Baehr (2021, pp. 130–132).

educacional, embora isso não exclua a necessidade de cultivar outras virtudes, como rigor e humildade intelectual.

3.3 SITUAÇÕES QUE ENVOLVEM COMPREENDER EXPLICAÇÕES

Os casos avaliados até agora ressaltam aspectos da mentalidade aberta relacionados ao conflito entre crenças e à avaliação racional de crenças conflitantes (mesmo que uma delas não seja do agente praticante da virtude, como no segundo caso). No entanto, esses casos não são suficientes para descrever completamente situações em que a mentalidade aberta se faz necessária. Assim, apresentaremos agora casos em que a mentalidade aberta pode ser instanciada sem que haja conflito de crenças.

Considere um professor de filosofia que, tal qual a perspectiva de Gallo apresentada anteriormente, realiza uma oficina de conceitos que objetiva que seus alunos *recriem* conceitos filosóficos a partir do estabelecimento de um problema. Na etapa que consiste na “investigação”, os alunos precisarão adentrar em algum conceito da história da filosofia como ferramenta investigativa. Suponhamos que o tema em questão seja a ciência e, o conceito, o paradigma científico segundo Thomas Kuhn. Nesse contexto, os estudantes precisarão transcender um ponto de vista cognitivo que consiste em uma *compreensão superficial* do assunto em questão para explorarem *compreensões mais profundas* dele.

Exemplos como esse são comuns em aulas de filosofia, pois muitos questionamentos filosóficos partem de ideias, conceitos e percepções do senso comum, conforme o filósofo Timothy Williamson:

A filosofia, como toda a ciência, começa com modos de conhecer e pensar que todos os seres humanos normais têm, e aplica-se um pouco mais cuidadosamente, um pouco mais sistematicamente, um pouco mais criticamente, repetindo esse processo vezes sem conta (Williamson, 2019, p. 15).

Assim, frequentemente em aulas de filosofia os alunos precisam *transcender seu ponto de vista cognitivo*, no qual não possuem uma

reflexão profunda, para adentrar um novo ponto de vista, no qual um assunto será estudado detalhada e profundamente.³¹ Esse caso se distingue dos casos anteriores ao não requerer, pelo menos inicialmente, a avaliação racional entre crenças conflitantes. A compreensão inicial que um estudante possui sobre um assunto não necessariamente entrará em conflito com uma compreensão mais aprofundada. Na verdade, a ideia subjacente é que a compreensão mais aprofundada pode *auxiliar* na explicação mais precisa do próprio ponto de vista. Aqui, a mentalidade aberta é expressa por meio de operações cognitivas que envolvem a *compreensão* de um determinado assunto complexo e desafiador.

No exemplo proposto, no momento de investigação, o professor pode explicitamente incentivar seus alunos a abrir suas mentes para explorar explicações filosóficas de um assunto que pode lhes parece familiar — a ciência — mas que será investigado com a ferramenta da história da filosofia — o conceito de paradigma de Kuhn. A mentalidade aberta será mobilizada na medida em que os estudantes precisarão adquirir um novo instrumento para compreender uma explicação a respeito de um objeto ou fenômeno que *já conhecem*.

Instigar um aluno a aprofundar seu ponto de vista é uma tarefa desafiadora. Professores de filosofia na educação básica frequentemente se deparam com respostas simplistas como “Não sei porque, mas é isso” quando questionam seus alunos sobre o motivo de suas crenças. Frequentemente, os alunos enfrentam desafios para discernir como e onde podem aprofundar suas reflexões,³² e criar oportunidades para exercer a mentalidade aberta nessas situações pode ser difícil, mas é crucial. A partir da identificação da demanda pela mentalidade aberta, o professor pode, por exemplo, estabelecer ambientes para debates *entre os estudantes*, orientando-os a questionar e ponderar sobre as crenças uns

³¹ Para algumas rotinas de pensamento que favorecem a compreensão nesse tipo de situação, cf. Ritchhart (2002, pp. 106–110).

³² Nesse sentido, um ponto que merece atenção futura é a relação entre a mentalidade aberta e a humildade intelectual.

dos outros. Essa abordagem evita que se sintam excessivamente intimidados ou desafiados pelo professor. Além disso, há rotinas de pensamento, como “afirmação – suporte – questão”, que podem ser úteis. Essa rotina requer que os alunos identifiquem uma afirmação verdadeira que sustentam e forneçam evidências para justificar essa afirmação. Isso pode evidenciar a necessidade de estudar as teorias filosóficas para dar suporte a suas afirmações.³³

3.4 SITUAÇÕES QUE ENVOLVEM CONCEBER NOVAS EXPLICAÇÕES

Por fim, a mentalidade aberta também pode ser importante quando buscamos não apenas compreender, mas sim imaginar ou *conceber* uma explicação nova para um fenômeno ou um conjunto de fenômenos (Baehr, 2011b). Aqui também não haverá uma avaliação racional entre crenças conflitantes, nem a compreensão de um corpo de informações previamente delimitado. Nesses momentos, a mentalidade aberta é importante para que nossa mente esteja aberta a novos *insights* e a novos modos de compreensão:

Einstein descreveu os avanços no pensamento científico como envolvendo uma “iluminação súbita” quase artística e um “grande salto da imaginação”. O ponto mais imediato, contudo, é que atividades deste tipo podem muito bem ser facilitadas ou melhoradas por um exercício de mentalidade aberta. A mentalidade aberta pode ajudar uma pessoa a conceber ou imaginar certas possibilidades ou explicações que de outra forma seriam inescrutáveis ou não identificáveis. (Baehr, 2011b, p. 198)

A partir desse exemplo, podemos entender a criatividade como um tipo de atividade intelectual que pode ser facilitada pelo exercício da mentalidade aberta, pois esta última pode funcionar como um estado cognitivo de abertura que precede tanto a criatividade quanto a originalidade. No contexto do ensino de filosofia, esse aspecto é ressaltado na última etapa da oficina de criação de conceitos, utilizada também no

³³ Outra possibilidade seria utilizar a rotina “Step-Inside”. Cf. Baehr (2021, p. 145).

exemplo anterior, a *conceituação*, na qual os alunos recriam conceitos investigados ou criam novos a fim de solucionar um problema filosófico:

Se na investigação pela história da filosofia encontramos conceitos que são significativos para nosso problema, trata-se então de deslocá-los para nosso contexto, *recriando-os* de forma a apresentarem possíveis soluções; se, por outro lado, não encontramos conceitos que dêem [sic] conta de nosso problema, certamente encontramos uma série de elementos que nos permitam *criar* um conceito próprio. (Gallo, 2006, p. 29, grifos nossos)

Este método desenvolve e cultiva a mentalidade aberta na medida em que os conceitos da história da filosofia precisam ser deslocados e recriados para oferecer soluções a um problema estabelecido. Além disso, quando não há conceitos existentes que se encaixem perfeitamente no problema, a mentalidade aberta permite ao aluno explorar e criar novos conceitos a partir dos elementos encontrados.

Para além da metodologia proposta por Gallo, o uso da mentalidade aberta para conceber novas explicações é uma qualidade frequentemente admirada na filosofia. Um exemplo notável é o trabalho da filósofa Linda Zagzebski, que explora a teoria das virtudes desenvolvida por Aristóteles há quase 25 séculos e extrai novas conclusões que têm orientado discussões sobre paradigmas da epistemologia na atualidade. Isso demonstra como a mentalidade aberta pode ser uma virtude intelectual valiosa e relevante no âmbito da filosofia e, conseqüentemente, em seu ensino.

Em conclusão, vimos como a mentalidade aberta pode ser uma virtude relevante para no contexto do ensino de filosofia. Tal relevância é uma via de mão dupla: o ensino de filosofia *requer* o desenvolvimento e, ao mesmo tempo, *cultiva* a virtude da mentalidade aberta. Isso fica claro na medida em que situações como as descritas nesta seção — lidar com crenças conflitantes e compreender e conceber explicações — se fazem constantes no dia a dia de professores de filosofia. Desse modo, eles podem ter sua prática enriquecida pela educação para virtudes intelectuais, na medida em que tornam mais explícitos seus objetivos

enquanto educadores e se nutrem das estratégias desenvolvidas e utilizadas pela educação para virtudes intelectuais.

Ademais, destacamos duas razões adicionais para a importância dessa virtude na educação. A primeira está relacionada a uma excelência não apenas intelectual, mas também *cívica*. A mentalidade aberta facilita a tolerância e o respeito necessários à democracia moderna, na medida em que cidadãos que exercem essa virtude estão dispostos a considerar seriamente pontos de vista distintos e evitam fazer julgamentos precipitados (Riggs, 2010). Desse modo, ela evitaria cenários políticos de polarização extrema, por exemplo, nos quais pontos de vista políticos são tidos como totalmente opostos ou inimigos e há indisposição para um diálogo entre eles.

A segunda razão para educarmos para a mentalidade aberta deve-se ao fato dessa virtude ser facilitadora de outras. Previamente, apontamos como ela pode favorecer a criatividade, mas o mesmo acontece com outras virtudes, tais como a empatia intelectual, conforme aponta Baehr:

A empatia intelectual, por exemplo, envolve uma disposição ou capacidade para ver as coisas do ponto de vista de outra pessoa, para ‘entrar na cabeça de outra pessoa’. Em certos casos, pode ser que uma pessoa seja incapaz de fazer isso se lhe faltar mente aberta, uma vez que a mente aberta pode proporcionar a libertação ou afastamento do próprio ponto de vista cognitivo que é necessário antes que alguém possa buscar assumir o ponto de vista do outro. Mas o ‘libertar-se’ e o ‘assumir’ são atividades ou fenômenos distintos, sendo o primeiro próprio da mentalidade aberta e o segundo da empatia intelectual. (Baehr, 2011b, p. 206)

Isto é, se não sou capaz de “me libertar” do meu ponto de vista cognitivo, não poderei praticar a empatia intelectual, que envolve “assumir” um ponto de vista cognitivo distinto. Portanto, a mentalidade aberta é um pré-requisito para a empatia intelectual. Além de virtudes como empatia intelectual, a mentalidade aberta permite também o exercício de diversas operações cognitivas, como foi demonstrado, tais como a escuta ativa, a avaliação racional de crenças, a compreensão de

explicações complexas e a concepção de novas explicações. Tais habilidades podem ser muito utilizadas no exercício e no estudo da filosofia, tornando a mentalidade aberta uma virtude importante para este ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a perspectiva educacional, o conceito de virtudes intelectuais apresenta um potencial que vai além das discussões epistemológicas. No entanto, embora a epistemologia das virtudes já tenha estabelecido um diálogo profícuo com o campo educacional, ainda há um grande caminho a ser percorrido. Deve-se considerar que, no Brasil, a partir dos anos finais do ensino fundamental, a experiência escolar e o acesso ao conhecimento se tornam mais fragmentados devido à estrutura curricular que passa a contar com diversos professores especialistas. A partir dessa etapa e até o fim da Educação Básica, cada docente será responsável por lecionar disciplinas específicas, introduzindo conteúdos mais complexos e aprofundados em suas respectivas áreas. Nesse sentido, faz-se imprescindível a tarefa de investigar e explorar as aplicações das virtudes intelectuais na educação a partir das problemáticas do ensino das áreas do conhecimento específicas, ou ainda, dos componentes curriculares da educação básica brasileira.

O ensino de filosofia emerge como um ponto de partida relevante, considerando o potencial da epistemologia das virtudes para contribuir com discussões já presentes no campo do ensino de filosofia, conforme foi exemplificado a partir das questões metafísica e metodológica. Para além das discussões filosóficas, foi ressaltado também como as aulas de filosofia podem promover momentos de desenvolvimento de virtudes intelectuais. Dessas virtudes, destaca-se a mentalidade aberta por sua relevância para o tratamento de situações comuns em aulas de filosofia, a saber, conflitos de crenças, avaliações entre crenças e compreensão e concepção de novas explicações.

Certamente, há outras virtudes intelectuais que poderiam ser analisadas, desenvolvidas e cultivadas por professores e estudantes de filosofia, de modo que o presente trabalho se pretende como um incentivo ao diálogo entre os campos do ensino de filosofia e da epistemologia das virtudes. Diante disso, ressaltamos a relevância que epistemólogos da virtude podem desempenhar ao buscar formas de aplicar suas pesquisas e conceitos ao contexto do ensino de filosofia (bem como de outras disciplinas, como português, matemática, biologia etc.), especialmente no Brasil, onde a barreira da língua inglesa pode dificultar o acesso a essas importantes contribuições.

REFERÊNCIAS

- Aristóteles. (1987). *Ética a Nicômaco*. Coleção: Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural.
- Baehr, Jason. (2006). “Character, Reliability, and Virtue Epistemology”. *The Philosophical Quarterly*, 56 (223): 193–212.
- Baehr, Jason. (2009). “Evidentialism, Vice, and Virtue”. *Philosophy and Phenomenological Research*, 78 (3): 545–67.
- Baehr, Jason. (2011a). *The Inquiring Mind: On Intellectual Virtues and Virtue Epistemology*. Nova York: Oxford University Press.
- Baehr, Jason. (2011b). “The Structure of Open-mindedness”. *Canadian Journal of Philosophy*, 41 (2): 191–214.
- Baehr, Jason. (2013). “Educating for Intellectual Virtues: From Theory to Practice”. *Journal of Philosophy of Education*, 47 (2): 248–262.
- Baehr, Jason. (2015). *Cultivating Good Minds: A Philosophical and Practical Guide to Educating for Intellectual Virtues*. Disponível em: <<https://intellectualvirtues.org/why-should-we-educate-for-intellectual-virtues-2-2/>>. Acesso em: 26 jul. 2023.
- Baehr, Jason (ed.). (2016). *Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology*. Nova York: Routledge.
- Baehr, Jason. (2021). *Deep in Thought: A Practical Guide to Teaching for Intellectual Virtues*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.

- Battaly, Heather. (2016). *Responsibilist Virtues in Reliabilist Classrooms*. In: Jason Baehr (ed.), *Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology*, pp. 163–183. Nova York: Routledge.
- Cerletti, Alejandro. (2009). *O Ensino de Filosofia como Problema Filosófico*. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- de Borba, Alexandre Ziani. (2020). *Uma Investigação acerca da Natureza da Virtude Intelectual e do seu Estatuto enquanto Ideal Regulador da Educação*. Tese (Doutorado em Filosofia) — Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas. Santa Maria - RS, 261f.
- Dow, Philip. (2013). *Virtuous Minds: Intellectual Character Development*. Downers Grove, Illinois: InterVarsity Press.
- Ferreira, Tiago Alfredo da Silva. (2015). *Entendimento, Conhecimento e Autonomia: Virtudes Intelectuais e o Objetivo do Ensino de Ciências*. Tese (Doutorado em Ensino, História e Filosofia das Ciências) — Universidade Federal da Bahia, Instituto de Física. Salvador - BA, 132f.
- Gallo, Sílvio. (2006). “A Filosofia e seu Ensino: Conceito e Transversalidade”. *Ethica*, 13 (1): 17–35.
- Gelamo, Rodrigo Pelloso. (2009). *O Ensino da Filosofia no Limiar da Contemporaneidade: O que Faz o Filósofo Quando seu Ofício é Ser Professor de Filosofia?* São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica.
- Greco, John; Turri, John. (2015). “Epistemologia da Virtude”. Tradução de Breno Ricardo Guimarães Santos, Pedro Merluzzi. *Intuitio*, 8 (1): 325–362.
- Hookway, Christopher. (2000). *Regulating Inquiry: Virtue, Doubt, and Sentiment*. In: Guy Axtell (ed.), *Knowledge, Belief and Character*, pp. 149–160. Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2000.
- Hookway, Christopher. (2003). *How to Be a Virtue Epistemologist*. In: Michael DePaul, Linda Zagzebski (eds.), *Intellectual Virtue: Perspectives from Ethics and Epistemology*, pp. 183–202. Oxford: Oxford University Press.
- Jackson, Philip W. (1968). *Life in Classrooms*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jackson, Philip W. (1983). *The Daily Grind...* In: Henry Giroux, David Purpel (eds.), *The Hidden Curriculum and Moral Education: Deception or Discovery?* California: McCutchan Publishing Corporation.

- Kvanvig, Jonathan. (1992). *The Intellectual Virtues and the Life of the Mind*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Lansky, Luíz Vasconcellos Ferreira. (2022). *Cultivando o caráter intelectual em sala de aula: as virtudes intelectuais na epistemologia da educação*. Dissertação (Mestrado em Filosofia) — Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Florianópolis - SC, 117f.
- Murcho, Desidério. (2019). “Virtudes Epistémicas”. *Estado da Arte*, 29 ago. 2019. Disponível em: <<https://estadodaarte.estadao.com.br/virtudes-epistemicas/>>. Acesso em: 27 jul. 2023.
- Ogilvie, Marilyn Bailey. (2004). *Marie Curie: A Biography*. Connecticut: Greenwood Press.
- Olson, Eric. (2023). Personal Identity. In: Edward N. Zalta and Uri Nodelman (eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Fall 2023 Edition. Disponível em: <<https://plato.stanford.edu/archives/fall2023/entries/identity-personal/>>. Acesso em: 17 jul. 2023.
- Project Zero’s Thinking Routine Toolbox. *Project Zero*. Disponível em: <<https://pz.harvard.edu/thinking-routines#>>. Acesso em: 29 jul. 2023.
- Riggs, Wayne. (2010). “Open-mindedness”. *Metaphilosophy*, 41 (1–2): 172–188.
- Ritchhart, Ron. (2002). *Intellectual Character: What It Is, Why It Matters, and How to Get It*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Ritchhart, Ron; Church, Mark; Morrison, Karin. (2011). *Making Thinking Visible*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Roberts, Robert C.; Wood, W. Jay. (2007) *Intellectual Virtues: An Essay in Regulative Epistemology*. Nova York: Oxford University Press Inc.
- Silveira, Renê José Trentin. (2013). “Ensino de Filosofia e Cidadania: Uma Abordagem a partir de Gramsci”. *R. bras. Est. pedag.*, 94 (236): 53–77.
- Velasco, Patrícia Del Nero. (2022). “O Estatuto Epistemológico do Ensino de Filosofia: Uma Discussão da Área a partir de seus Autores e Autoras”. *Pro-Posições*, 33: 1–26.
- Velasco, Patrícia Del Nero. (2011). “Notas sobre o Ensino de Filosofia como Problema Filosófico”. *Dialogia*, 13: 27–34.
- Velasco, Patrícia Del Nero. (2020). *Filosofar e Ensinar a Filosofar: Registros do GT da ANPOF 2006–2018*. Rio de Janeiro: NEFI.

Williamson, Timothy. (2019). *Filosofar: Da Curiosidade Comum ao Raciocínio Lógico*. Tradução de Vítor Guerreiro. Lisboa: Gradiva.

Zagzebski, Linda. (1996). *Virtues of the Mind: An Inquiry into the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.

PARTE III
CARÁTER INTELECTUAL
QUESTÕES SOCIAIS

9

ALGUMAS VIRTUDES INTELCTUAIS REQUERIDAS PARA UMA CONVERSAÇÃO

Waldomiro J. Silva Filho

1. POR QUE A CONVERSAÇÃO INTERESSA À EPISTEMOLOGIA SOCIAL?

Em outras oportunidades, eu sugeri que uma das áreas negligenciadas na Epistemologia Social em geral e na Epistemologia das Virtudes em particular é a investigação sobre os aspectos estritamente epistêmicos da conversação (Silva Filho, 2022a; 2022b; 2023a). Eu entendo que entre as fontes para obtermos bens epistêmicos como crenças verdadeiras, conhecimento ou entendimento, além da percepção, memória, testemunho etc., também deveríamos incluir aquelas performances que fazemos em ação cooperativa com outras pessoas, como a conversação. Em outras palavras, a conversação deve ser considerada como fonte e meio para obtermos bens epistêmicos.

Neste ponto, estou considerando a conversação, em termos gerais, como uma *performance comunicativa cooperativa na qual os participantes assumem propósitos de alcançar um bem epistêmico comum, contraindo o compromisso de contribuir com declarações (asserções) relevantes*. Isto não é uma definição, mas um ponto de partida: a conversação mais do que um contexto para a comunicação linguística e o intercâmbio de informações, é entendida como uma performance caracteristicamente *cooperativa* que envolve um conjunto específico de compromissos epistêmicos dos participantes como, por exemplo, que esses participantes entendam seus interlocutores como sujeitos racionais, que o falante expresse a intenção de comunicar algo verdadeiro, que o ouvinte compreenda o significado da comunicação do falante e assim por diante.

Eu tenho insistido que uma Epistemologia da Conversação deve considerar ao menos quatro pontos: (a) *as motivações para a conversação*: as pessoas podem se sentir estimuladas de modo relevante a iniciar uma conversação por motivos tais como desacordos epistêmicos legítimos, a

curiosidade sobre as crenças de um interlocutor e a dúvida compartilhada com o interlocutor sobre um tema de interesse comum, entre outros aspectos; (b) *os objetivos da conversação*: a conversação pode ser um meio ou método de investigação em casos de busca intencional de bens epistêmicos quando os interlocutores acreditam que uma *agência conjunta* com seu interlocutor pode os levar a alcançar a verdade, o entendimento, o conhecimento ou outro bem epistêmico;¹ (c) *os resultados da conversação*: uma vez que o desacordo, a curiosidade e a dúvida são motivações da conversação, qualquer resultado de uma conversação realizará um bem epistêmico, seja ele qual for, como a verdade, o conhecimento, a justificação ou a suspensão do juízo.

No presente capítulo eu irei enfatizar o quarto ponto: (c) *as competências requeridas para a conversação*: a conversação é uma agência conjunta que envolve uma performance de grande exigência intelectual para evitar que o confronto de opiniões diferentes se torne um conflito não racional, injusto epistemicamente e violento, que leve à frustração cognitiva, o rompimento dos laços epistêmicos comunitários e ao fosso da polarização; por isso, numa conversação, devemos esperar que os participantes tenham certas virtudes intelectuais especiais.

Este capítulo está dividido em duas seções: na primeira, “Conversação como Diálogo” discuto a noção que tenho usado de “conversação”; na segunda, “Algumas virtudes requeridas para uma conversação”, apresento algumas competências ou virtudes que deveriam ser requeridas para uma conversação, tal qual fora definida na primeira seção.

2. CONVERSAÇÃO COMO DIÁLOGO

O termo “conversação” abrange um amplo espectro de episódios de intercâmbio entre usuários competentes de uma língua com diversos

¹ Encontramos a noção de “agência conjunta” (*joint agency*) em John Greco (2021, p. 47): “... recent action theory recognizes a special kind of action, one that can be characterized as ‘acting together.’ It is now standard that joint agency involves a network of shared intentions and common understanding between the participants actors, as well as specific kinds of interdependence.”

objetivos que possuem algumas *semelhanças de família*. Grosso modo, podemos falar tanto da conversação *como troca de palavras* quanto da conversação *como diálogo* no sentido filosófico e argumentativo do termo.

(a) *Conversação como troca de palavras*: Muitas conversações, como os encontros cotidianos, são trocas de palavras faladas voltadas para entretenimento, confraternização, flerte, elogio, intimidação, manipulação etc., têm objetivos diversos e assimétricos e não possuem necessariamente um objetivo epistêmico, e

(b) *Conversação como diálogo*: Conversas como encontros entre agentes falantes que envolvem a transmissão de conhecimento, disputas sobre a justificação de crenças, cooperação epistêmica para alcançar conhecimento, entendimento ou esclarecimento sobre um assunto de interesse comum aos interlocutores etc., possuem necessariamente objetivos epistêmicos.

É este segundo recorte que, na minha opinião, deve interessar à Epistemologia Social. A conversação como diálogo envolve, pelo menos, dois pontos. Em primeiro lugar, uma disputa por razões em virtude de uma tensão entre opiniões dos interlocutores que faz como que os falantes-participantes se sintam no direito legítimo de requisitar que o seu oponente ofereça razões para suas afirmações e faça esclarecimentos numa dinâmica em que cada participante pode alternar as posições de falante e ouvinte. O segundo ponto é que em situações de disputas epistêmicas legítimas ou na busca colaborativa por bens epistêmicos e na ausência de evidências prontamente disponíveis que possam dirimir desacordos e dúvidas, uma conversação pode ser uma forma, um meio de investigação que busca objetivos epistêmicos como verdade, conhecimento, compreensão etc., numa dinâmica dialética cujo resultado final é indefinido.

A conversação, nesses termos, exigiria dos agentes duas habilidades básicas: a capacidade de emitir *declarações* ou *asserções* e a capacidade de participar de *performances dialéticas*. Consequentemente,

é necessário estabelecer qual é a *norma dos atos assertivos* e qual a *norma das performances dialéticas*.²

Acerca da *norma da asserção*, é importante deixar claro que, como afirmei acima, existem infinitas formas de interação linguística entre pessoas e a maioria delas não envolve necessariamente objetivos epistêmicos. Assim, o tipo de conversação que me interessa é uma interação linguística na qual os participantes fazem “declarações”. Para John Searle (1979, pp. 1–29), as declarações integram uma das categorias básicas dos *atos de fala ilocucionários*. É um ato ilocucionário aquele ato linguístico praticado por um falante que profere uma frase gramatical com significado que visa ser bem-sucedido na sua intenção de expressar uma *promessa, ordem, pedido* etc. Com esse ato, o falante também se compromete com o que ele expressa com o ato de *prometer, ordenar, solicitar* e assim por diante. No caso específico das declarações ou asserções (ou ato ilocucionário assertivo), o falante se compromete com a verdade da frase proferida. Os atos linguísticos da classe assertiva têm como objetivo principal envolver o falante, em diferentes graus, com a realidade de um evento e com a veracidade da afirmação feita (Searle, 1979, p. 12). Todos os membros dessa classe podem ser avaliados em termos de sua relação com a verdade da proposição, abarcando tanto o verdadeiro quanto o falso. O critério de avaliação da frase é o ajuste “palavra-mundo” e o estado expresso é a “crença que *p*”, ou seja, com a frase declarada, o falante diz para o seu interlocutor que ele acredita (a) que *p*, (b) que *p* é o caso e (c) que *p* é verdade.

Acerca da *norma das performances dialéticas* ou *norma da conversação*, eu sugiro que podemos partir da ideia de uma *definição elementar* (DE) de conversação para, a partir daí, deduzirmos qual seria sua norma.

(DE) *Conversações são performances comunicativas cooperativas nas quais os participantes, de um lado, assumem propósitos comuns para alcançarem juntos*

² Há uma literatura consolidada sobre a norma dos atos assertivos. Ver, por exemplo, Goldberg (2015) e McKinnon (2015).

bens epistêmicos e, do outro, contraem o compromisso tanto de contribuir com declarações (asserções) relevantes quanto de compreender as declarações dos seus interlocutores numa relação dialética.

O termo chave é *cooperação epistêmica*.

Nessa definição elementar se destaca que a conversação (tanto no sentido de *troca de palavras* quanto no de *diálogo*) deve ser entendida como uma ação ou um conjunto de ações cooperativo que envolve a participação de dois ou mais agentes visando um bem epistêmico comum. Para isso, é preciso que agentes partilhem um espaço comum de razões e um comportamento que observa o contexto e atende a certos padrões gerais (Sperber & Wilson, 1986, p. 32).

Paul Grice (1989) é um autor muito importante para discutirmos esse sentido de conversação como performance epistemicamente cooperativa. As pessoas desenvolvem a capacidade de comunicação para viabilizar alcançar certos resultados e, do mesmo modo, esperar que as outras pessoas adotem a mesma estratégia. Esta busca de objetivos comuns, no estado de natureza, precisa ser segura e econômica, maximizando os resultados positivos e evitando, na medida do possível, resultados negativos ou irrelevantes.

Grice (1989, pp. 26–31) apresenta nove máximas para uma conversação classificadas em quatro categorias:

Máximas de quantidade:

1. Faça sua contribuição tão informativa quanto for necessário (para os objetivos atuais do intercâmbio linguístico).
2. Não faça sua contribuição de forma mais informativa do que a necessária.

Máximas de qualidade:

Supermáxima: Tenta fazer com que sua contribuição seja verdadeira.

1. Não diga o que você acredita ser falso.
2. Não diga aquilo para o qual lhe faltam provas adequadas.

Máxima de relação:

1. Seja relevante

Máximas de maneira:

Supermáxima: Seja claro.

1. Evita a obscuridade da expressão.

2. Evita a ambiguidade.
3. Seja breve (evite prolixidade desnecessária).
4. Seja ordenado.

Para Grice (1989, p. 26), as nossas conversações (*talk exchanges*) não são simples trocas de ideias isoladamente, mas, em grande parte, são *empreendimentos cooperativos* (*cooperative efforts*) e cada um dos participantes deve ser capaz de reconhecer que estão envolvidos em um objetivo ou propósito compartilhado e que seguem (ou deveriam seguir) numa direção mutuamente aceitável. Numa conversação, os participantes também devem reconhecer que algumas atitudes e maneiras de interação seriam impróprias. Grice, então, sugere o estabelecimento de um princípio básico que os participantes devem seguir: *que cada participante contribua para a conversa conforme exigido, na etapa em que ela ocorre, de acordo com o propósito ou direção reconhecidos.*

A perspectiva de Grice é muito importante e lança luz sobre como poderíamos compreender a conversação. Entretanto, nessa formulação está ausente um ponto fundamental para uma conversação enquanto diálogo e não como simples troca de palavras. Como vimos acima, uma conversação como diálogo envolve o fato de que os participantes podem estar em desacordo epistêmico legítimo e, com isso, terem o direito de exigir que seus oponentes forneçam razões para suas afirmações e pedir esclarecimentos. Além disso, em diálogos que têm como propósito um bem epistêmico, a conversação pode funcionar como um meio de investigações em busca de objetivos epistêmicos, como verdade, conhecimento e compreensão.

Na minha opinião, o filósofo que melhor capturou o sentido da conversação foi Michel de Montaigne. Montaigne fala da conversa (*conférence*) em um sentido peculiar, a despeito do fato de não ser um sentido estranho à tradição: ele fala da conversação tanto como um confronto, de uma disputa entre duas pessoas acerca de um assunto comum, quanto de um movimento que *ensina* certas virtudes e capacidades para aprimorar o espírito livre e autônomo e, do mesmo

modo, *exercita* essas virtudes na busca da boa vida e da verdade. Ele escreve:

O estudo dos livros é um movimento lânguido e fraco que não aquece, ao passo que a conversação (*conférence*) ensina e exercita de um só golpe. Se converso (*Se je confère*) com uma alma forte e um lutador rijo, ele me assalta os flancos, espicaça-me à esquerda e à direita, suas ideias acirram as minhas. A rivalidade, a ambição, a contenda impulsionam-me e me alçam acima de mim mesmo. (Montaigne, III.8, p. 203)

Isso acomoda uma modalidade de conversa que não pode ser descrita somente como o encontro entre seres falantes que compartilham a mesma língua para tratar das trivialidades da vida, mais um episódio que nos ocorre na vida social, como quaisquer outros, como os eventos à mesa ou as relações de trabalho. Nessa forma de conversação há, por exemplo, a rivalidade incontornável que vai além do desentendimento, do confronto irreconciliável que nos arrasta ora para a indiferença ora para a violência ora para o ressentimento.

O objetivo de Montaigne nesse texto, porém, não é epistemológico, mas moral: sua preocupação é com a gerência de si em busca de uma boa vida. Ela valoriza a conversação porque ela desperta uma rivalidade que o desafia, mostrando algo surpreendente: no mais das vezes, escondemos nossas próprias fraquezas intelectuais e, refugiados na segurança do aconchego da nossa própria casa, quase sempre, “[f]ugimos da correção”. Montaigne sugere, ao contrário, que é preciso “nos oferecermos e nos expormos a ela [a correção], principalmente quando vem em forma de conversação (*conférence*) e não de aula (*régence*)” (Montaigne, III.8, p. 294). A tensão na raiz da conversa causa um tipo de florescimento na pessoa, a lucidez sobre si, sobre os próprios vícios que são obstáculos para uma vida social saudável e a conquista da verdade. Voltarei a este ponto mais adiante.

3. ALGUMAS VIRTUDES REQUERIDAS PARA UMA CONVERSAÇÃO

Quais são as virtudes que devemos exigir (ou esperar) de uma pessoa que ingressa numa conversação como tenho descrito até aqui? Certamente, como vimos, algumas competências para os participantes de uma conversação são competências linguísticas e outras são virtudes epistêmicas. Para uma pessoa participar de uma conversação *qua* troca de palavras, ela precisa ter algumas competências ou habilidades ou virtudes intelectuais. Sendo breve, entre as virtudes intelectuais requeridas para essa pessoa, podemos listar as seguintes: *competências linguísticas* (a competência para realizar atos linguísticos), *caridade* (capacidade de reconhecer as outras pessoas como agentes racionais) e *empatia* (capacidade de se dirigir às outras pessoas).³ Entre as capacidades linguísticas, essas pessoas precisam dominar a habilidade de distinguir e produzir narrativas factuais e narrativas ficcionais, bem como envolver seus interlocutores.

As virtudes intelectuais para uma conversação *qua* diálogo não seriam somente as habilidades e competências para capturar as informações disponíveis, seja pela percepção, memória ou inferência racional, mas também as habilidades e competências *para conduzir a busca por bens cognitivos e avaliar as próprias performances e realizações na interação dialógica com pares epistêmicos em situações de busca por bens epistêmicos*.

Como eu antecipei acima, Montaigne sugere a ideia de que a motivação da conversação é o desafio, o confronto de opiniões. John Greco me sugeriu,⁴ porém, que o desacordo não é o único cenário que

³ Caberia, neste ponto, um comentário mais sobre o que entendo neste capítulo por “virtudes intelectuais”, se estou adotando uma perspectiva “responsabilista” ou “confiabilista”. Na verdade, tenho adotado uma postura “pluralista” acerca da natureza das “virtudes intelectuais”. Eu me aproximo de Heather Battaly (2015) e penso que diferentes contextos, atividades intelectuais e desafios epistêmicos podem demandar diferentes performances e competências intelectuais. Virtudes intelectuais são virtudes que nos fazem pessoas excelentes para alcançar bens epistêmicos. A conversação requer igualmente uma agência responsabilista e habilidades confiabilistas. Eu discuto esse aspecto em Silva Filho (2023b).

⁴ Em conversa pessoal.

pode motivar uma conversação com fins epistêmicos. Pelo menos dois outros cenários podem perfeitamente servir de motivo para iniciar e sustentar uma conversação *qua* uma performance que visa um bem ou propósito epistêmico: a *curiosidade* e a *dúvida*.⁵ Uma pessoa pode iniciar uma conversa porque deseja entender ou conhecer as opiniões de um interlocutor. Ao reconhecer que uma pessoa pode ser portadora de informações relevantes ou de conhecimento, alguém pode solicitar, por meio de um jogo de perguntas e respostas, esclarecimentos. Nesse processo, a pessoa pode ampliar suas crenças, rever suas crenças ou as manter. Do mesmo modo, duas ou mais pessoas podem partilhar uma *dúvida* comum acerca de algo que lhes interessa igualmente entender ou conhecer. Esse é o espírito de investigações conjuntas na vida comum e na ciência; com isso, elas podem partilhar informações, recursos intelectuais, cooperar no sentido de produzirem bons raciocínios etc.⁶

Voltando a Montaigne. Ele fala da conversação, em primeiro lugar, como um meio de *autocorreção*, como modo de expor suas opiniões e atitudes ao escrutínio e crítica das outras pessoas.⁷ Porém, confronto com crítica só tem valor se alguns requisitos foram obedecidos. O primeiro requisito é que os interlocutores tenham uma *causa comum*: “A causa da verdade deveria ser a causa comum de um e de outro” (p. 924); o segundo é que, mais do que à verdade, os interlocutores estejam comprometidos com a *ordem* e a boa conduta da conversação: “Todo

⁵ Esta não é uma lista exaustiva. Serve apenas para indicar três possíveis tratamentos à conversação como um meio de investigação. Ver Riggs (2019) e Watson (2019).

⁶ Eu desenvolvo melhor essa ideia de que *desacordo*, *curiosidade* e *dúvida* podem ser motivos para uma conversação em Silva Filho (2023b).

⁷ Alessandra Tanesini, com o seu *The Mismeasure of the Self: A Study in Vice Epistemology* (2021), mostra que frequentemente as pessoas não têm uma justa medida e um bom julgamento das suas habilidades e poderes epistêmicos. Tanesini (2021, pp. 4–5) cita quatro casos: o *fatalismo* (quando uma pessoa avalia suas características intelectuais por sua capacidade de confirmar sua posição epistêmica resignada e pessimista em comparação com outras pessoas mais habilidosas), a *autossatisfação* (a pessoa é arrogante e tem uma atitude de autossatisfação em relação a si mesmo; está interessada principalmente em se sentir bem consigo mesmo e reforçar seu elevado senso de autoestima), o *narcisismo* (o narcisista está apaixonado por si mesmo e não se importa se é merecedor da adulação que ele próprio faz a si mesmo) e *autodepreciação* (a pessoa que adota uma postura auto-humilhante e, ao se comparar a outros, procurando confirmar a má avaliação de suas habilidades feitas por aqueles que são preconceituosos em relação a ela).

homem pode falar verdadeiramente, mas falar ordenadamente, com prudência e satisfatoriamente, poucos homens podem” (p. 928). Além disso, “quando a discussão é confusa e desordenada, abandono o assunto e ateno-me à forma com irritação e sem comedimento, e lanço-me a um modo de debater teimoso, malicioso e imperioso, do qual tenho de me envergonhar depois” (p. 925). Ele também sugere que é importante evitar vícios intelectuais como arrogância e a bajulação (pp. 926–7).

Assim, numa conversação *qua* diálogo que envolva desacordo ou curiosidade ou dúvida, é indispensável requerer que a pessoa tenha as habilidades e competências para analisar criticamente os argumentos a favor e contra uma afirmação sua ou de outrem, as atitudes de manter a mente aberta e evitar deliberadamente os vícios intelectuais como a precipitação, a arrogância e a prática de injustiças epistêmicas, quando se desclassifica o valor das declarações de alguém por causa de gênero, raça, religião ou origem socioeconômica.

A conversação como meio de investigação requer aquilo que, na ausência de termo técnico melhor, eu chamo de *moderação*. A moderação intelectual envolve um exame crítico sobre a posição epistêmica e as capacidades que a pessoa tem relativamente à proposição alvo em disputa. A ideia central é que, enquanto o *orgulho* ou *arrogância* intelectual pode levar à autoilusão acerca das próprias capacidades cognitivas, a moderação intelectual é caracterizada por uma *estimativa realista* das próprias capacidades e um reconhecimento da justa dependência epistêmica da pessoa em relação aos outros. A moderação evita os vícios que se encontram nos extremos das nossas inclinações, nem o extremo da humildade (como a autodepreciação), nem o extremo da arrogância e da injustiça epistêmica.

Considerando essas virtudes intelectuais, uma conversação como diálogo, levará necessariamente a *bons* resultados. Por isso, eu sugiro que os *resultados epistêmicos* esperados de uma conversação podem ser tratado assim: independente do resultado de uma conversação entre pares a partir de curiosidade, dúvida ou desacordo, qualquer um deles (o conhecimento, o entendimento ou a mudança ou preservação da

atitude epistêmica da pessoa ou ainda se se conclui afirmação de p ou a negação de p ou se se chega à suspensão do juízo), será uma boa realização que só poderia ser alcançada através da conversação e não por outros meios.

O fato é que, considerado o desacordo, a curiosidade e a dúvida, não podemos estabelecer, de antemão, qual será o resultado de uma conversação na qual os participantes continuam procurando um bem epistêmico. Através da conversação, em um trabalho cooperativo, as pessoas podem formar racional e conscientemente as melhores razões para acreditar que p ou para acreditar que não- p ou para suspender o juízo.

Independentemente do que se deve fazer quando se tem consciência desses aspectos, numa conversação, o que a performance conversacional promove epistemicamente na pessoa? A resposta tem três pontas: (a) a pessoa pode afirmar que p com o aval de seus interlocutores que inicialmente não aprovavam essa afirmação; (b) a pessoa pode negar que p e assentir com seus interlocutores, contrariando sua crença de partida e (c) a pessoa pode suspender o juízo. É estranho que os epistemólogos resistam a (c) como se esse fosse um artifício puramente especulativo. Acontece também que uma vez que alguém não logre encontrar a verdade ou elaborar uma teoria que suplante definitivamente as teorias rivais, podemos esperar ao menos que essa pessoa se torne alguém mais tolerante, razoável, sensível ao que se lhes aparece e, com isso, conduzir investigações e realizar feitos epistêmicos não dogmáticos; ela pode se tornar, sobretudo, uma pessoa que evita e combate o dogmatismo e os vícios morais e intelectuais que tornam a pessoa insensível à razoabilidade da diversidade de opiniões. Mesmo que o conflito não seja algo bem-vindo, inoportuno, sua chegada não pode ser simplesmente evitada e rechaçada.

A moderação epistêmica provê a medida apropriada das próprias capacidades e limitações intelectuais de um agente epistêmico. Este é um elemento decisivo para que os participantes de uma conversa tenham um comportamento tal que evite deliberadamente os vícios

como a arrogância e humilhação que obstaculizam a formação de crenças confiáveis e mantenham um comportamento.

CONCLUSÃO

Neste capítulo eu considerei os aspectos epistêmicos da conversação. Para tanto, partir da seguinte compreensão: *(conversações são performances comunicativas cooperativas nos quais os participantes, de um lado, assumem propósitos comuns para alcançarem juntos bens epistêmicos e, do outro, contraem o compromisso tanto de contribuir com declarações (asserções) relevantes e quanto de compreender as declarações dos seus interlocutores numa relação dialética.*

Partindo dessa compreensão, eu sugeri que deveríamos tratar seriamente *as competências requeridas para a conversação.* A conversação é uma forma de interação que pressupõe a colaboração mútua e requer um esforço intelectual significativo para evitar que a divergência de opiniões se transforme em um conflito desprovido de racionalidade, injusto do ponto de vista epistêmico e potencialmente violento. Tal conflito pode levar à frustração cognitiva, à quebra dos laços comunitários de conhecimento e à ampliação das divisões polarizadas. Portanto, em uma conversação, é razoável esperar que os participantes cultivem certas virtudes intelectuais especiais para preservar a qualidade do diálogo, fomentar a compreensão mútua e evitar consequências negativas que surgem de discussões não virtuosas. Essas virtudes são fundamentais para manter a conversação como um meio eficaz de busca da verdade, construção do conhecimento e fortalecimento da comunidade epistêmica.

AGRADECIMENTOS

Versões preliminares deste capítulo foram apresentadas na X Conferência de Epistemologia Social (2021), no *Epistemata: Series of Conferences on Cognition and Rationality* promovido pelo Instituto de Filosofia da Universidade Nova de Lisboa (Portugal) (2022), no

Seminário do Grupo de Investigações Filosóficas (CNPq) (2022) e no *Workshop Epistemologia Baseada em Caráter* (2023). Agradeço as críticas e sugestões de Nuno Venturinha, José Medina, Sandy Goldberg, Alessandra Tanesini, Breno Guimarães, Felipe Rocha, Daniel Ramos, Veronica Campos, Alexandre de Borba e Arthur Lopes. Agradeço especialmente os comentários e sugestões de John Greco. Este texto é um dos produtos da pesquisa “Conversação e Investigação” (Bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq, proc. no. 308967/2022-4). Agradeço finalmente os comentários e sugestões de Alexandre Ziani de Borba para a redação da versão final deste capítulo.

REFERÊNCIAS

- Battaly, Heather. (2015). “A Pluralist Theory of Virtue”. In: Mark Alfano (ed.), *Current Controversies in Virtue Theory*, pp. 7–22. New York, London: Routledge.
- Goldberg, Sanford. (2015). *Assertion: On the Philosophical Significance of Assertoric Speech*. Oxford: Oxford University Press.
- Greco, John. (2021). *The Transmission of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grice, Herbert Paul. (1989). *Studies in the Way of Words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- McKinnon, Rachel (2015). *The Norms of Assertion: Truth, Lies, and Warrant*. New York: Palgrave Macmillan.
- Montaigne, Michel. (2002). *Les Essais, livre 3*. Éd. Pierre Villey. Paris: PUF.
- Riggs, Wayne. (2019). “Open-Mindedness”. In: Heather Battaly (ed.), *The Routledge Handbook of Virtue Epistemology*, pp. 141–154. New York: Routledge.
- Searle, John. (1979). *Expression and Meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Silva Filho, Waldomiro J. (2022a). *Procurando Razões*. Salvador: EDUFBA.
- Silva Filho, Waldomiro J. (2022b). “Entre Pessoas: Sobre a Possibilidade de uma Epistemologia da Conversação”. *Cognitio*, 23(1): 1–11. DOI 10.23925/2316-5278.2022v23i1:e58222.

Silva Filho, Waldomiro J. (2023a). “Para uma Epistemologia da Conversação”. In: Breno Ricardo Guimarães Santos, Luiz Cichoski, Leonardo Ruivo (eds.), *Novos Rumos da Epistemologia Social*, pp. 24–56. Porto Alegre: Fi. DOI 10.22350/9786559176908.

Silva Filho, Waldomiro J. (2023b). “Conversação e Investigação”. (MS).

Sperber, Dan; Wilson, Deirdre. (1995). *Relevance: Communication and Cognition*. 2. ed. Oxford, Cambridge, MA: Blackwell.

Tanesini, Alessandra. (2021). *The Mismeasure of the Self: A Study in Vice Epistemology*. Oxford: Oxford University Press.

Watson, Lani. (2019). “Curiosity and Inquisitiveness”. In: Heather Battaly (ed.), *The Routledge Handbook of Virtue Epistemology*, pp. 155–166. New York: Routledge.

10

IGUALDADE E CIDADANIA EPISTÊMICA

Veronica de Souza Campos

Este capítulo é uma discussão sobre as noções de igualdade epistêmica e pertencimento a comunidades epistêmicas. Aqui, são consideradas diferentes respostas à pergunta “o que significa ser membro de uma comunidade epistêmica?”. Grosso modo, gozar de pertencimento a uma comunidade epistêmica é essencialmente uma questão de possuir pares epistêmicos naquela comunidade. Há uma variedade de concepções de paridade epistêmica na literatura. Duas pessoas podem ser pares em relação a uma variedade de coisas, como, por exemplo, sua familiaridade com as evidências que sustentam alguma alegação, as virtudes epistêmicas que possuem e sua probabilidade de cometer um erro. Além dessas, eu sugiro, há uma outra forma de se conceber paridade epistêmica, que tem sido relativamente negligenciada: duas pessoas podem ser vistas como pares no que diz respeito a uma noção mais básica de *cidadania epistêmica*.

Essa forma de conceber igualdade epistêmica é significativamente diferente daquelas que predominam na literatura sobre paridade, às quais frequentemente se recorre durante discussões sobre a epistemologia do desacordo (quando dois agentes igualmente bem-informados têm opiniões diferentes sobre um assunto). A igualdade epistêmica entendida em termos de cidadania, por sua vez, é adequada para discussões sobre problemas de desigualdade e distribuição de bens epistêmicos. Ao longo do capítulo, essa proposta é desenvolvida.

Começo introduzindo e contextualizando a proposta. Na seção 1, a concepção tradicional de paridade epistêmica é discutida. Na seção 2, minha concepção alternativa de paridade em termos de cidadania epistêmica é apresentada. Na seção 3, discuto a utilidade dessa concepção para discussões sobre justiça distributiva em epistemologia, bem como algumas objeções a ela. Concluo resumizando o que foi apresentado.

INTRODUÇÃO

A epistemologia analítica tradicional passou por diversas expansões significativas desde o seu surgimento até o seu estado da arte atual. Inicialmente, a disciplina pressupunha uma espécie de “agente epistêmico solitário, sem gênero e descorporificado, que residia numa espécie de vácuo social” (Samaržija 2023, p. 3). Os únicos objetivos desse agente epistêmico arquetípico eram a verdade e o conhecimento. Não demorou muito para que uma miríade de epistemólogos contemporâneos observassem que as noções de verdade e de conhecimento adquiridos por um agente epistêmico como esse eram muito limitantes; e que essas noções precisavam, portanto, ser expandidas.

Essa expansão ocorreu de várias maneiras e em vários momentos. Uma dessas maneiras foi através da importação, para a epistemologia, da ideia de *virtude*, originalmente uma ideia ética, estendendo a epistemologia analítica tradicional para uma epistemologia da virtude. A epistemologia da virtude introduziu um relato plural dos valores epistêmicos incorporados na conduta intelectual de um agente (Battaly 2008) e mostrou como traços pessoais dos agentes, sejam eles entendidos como traços de caráter ou como faculdades que uma pessoa pode possuir em maior ou menor grau, têm um impacto sobre a busca do conhecimento.

Uma outra maneira como a expansão da epistemologia analítica tradicional se deu foi através da incorporação de *insights* fundamentais das ciências cognitivas e das ciências sociais. Esse movimento mostrou como tanto elementos estruturais (i.e., fatores que dizem respeito ao arranjo social e econômico da realidade) quanto elementos subpessoais (i.e., fatores relativos ao arranjo biológico e cognitivo de nossos organismos) também têm um impacto. Como resultado, a disciplina adquiriu uma dimensão social e passou a dedicar especial atenção ao estudo das condições sociais e materiais para a aquisição de conhecimento e dos seus obstáculos (Goldman 1999).

Fundamental a esses processos de expansão foi o reconhecimento de que nós dependemos epistemicamente de uma porção de coisas, sem as

quais tanto a busca por conhecimento novo quanto a manutenção de conhecimento já obtido não seria possível. Principalmente, dependemos dos *outros*. Nenhum sujeito é autossuficiente em sua lida com o conhecimento, seja ao adquiri-lo, seja ao conservá-lo: vivemos em comunidades.

Michael Welbourne (1981, p. 303) fala em *comunidades de conhecimento*. Simplificadamente, são contextos em que agentes que interagem entre si têm algum conhecimento em comum e são capazes de fazer certas suposições de conhecimento comum. Numa comunidade de conhecimento, se eu e você somos professores da mesma escola, eu devo ser capaz de supor, sobre você, que você sabe um determinado número de fatos sobre a escola, do mesmo modo que eu (por exemplo, onde a escola fica e quem são os professores lá). Inversamente, você deve ser capaz de fazer suposições semelhantes sobre mim (ainda que você saiba uma miríade de fatos sobre a escola que eu não sei, por exemplo, em que ano foi fundada, qual o nome do primeiro diretor etc.; e vice-versa).

Numa comunidade de conhecimento, tal como Welbourne a concebe, fazer esse tipo de suposições não ditas e não articuladas sobre o conhecimento de outras pessoas é praticamente uma segunda natureza. Com efeito, parte do que é ser membro de uma comunidade de conhecimento é ser capaz de confiar em tais suposições. Segundo Welbourne, é apenas na medida em que pensamos em nós mesmos como pertencentes a tal comunidade que podemos nos envolver em atos de transmissão e recebimento de conhecimento, atos que têm o poder de ampliar e consolidar a própria comunidade (Welbourne 1981, pp. 303–304).

Uma outra maneira de colocar isso é dizer o seguinte. Ver a si mesmo como membro de uma comunidade epistêmica é essencialmente uma questão de ver a si mesmo como possuindo *pares epistêmicos*: pessoas que são “iguais” a você relativamente ao conhecimento de certos fatos (ambos sabem, por exemplo, que **p** e **q**); embora possam ser bastante “desiguais” no que diz respeito a outros fatos (nós dois sabemos que **p** e **q**, mas só eu sei que **r**; e só você sabe que **s**, por exemplo).

PARIDADE EPISTÊMICA. S_1 e S_2 são pares epistêmicos se S_1 e S_2 forem “iguais” relativamente a algum fator epistemicamente relevante (ambos sabem, por exemplo, p e q); independente de S_1 e S_2 serem “desiguais” no que diz respeito a outros fatores (S_1 e S_2 sabem p e q , mas só S_1 sabe r ; e só S_2 sabe s , por exemplo).

Essa ideia básica de par epistêmico pode ser desenvolvida de diferentes modos. Como Matheson (2015) aponta, há uma miríade de concepções distintas de paridade epistêmica na literatura. O traço fundamental compartilhado por esses diversos relatos é que a paridade pressupõe igualdade entre dois agentes epistêmicos em *algum* sentido. Quer dizer, um indivíduo é considerado meu par epistêmico (e eu sou considerado um par epistêmico dele) quando nós dois ocupamos posições epistemicamente equivalentes relativamente a algum fator relevante para a investigação. Uma vez que os fatores relevantes para a investigação são numerosos, duas pessoas podem ser equivalentes em uma variedade de sentidos.

Por exemplo, duas pessoas podem estar igualmente bem-posicionadas para emitir juízo sobre um problema porque ambas conhecem igualmente bem as evidências e os argumentos que sustentam uma determinada hipótese — pense aqui em dois investigadores de polícia que tiveram igual acesso às evidências de um caso e as examinaram com igual cuidado. Diremos que eles são pares epistêmicos na medida em que o parecer emitido por ambos será igualmente confiável, *prima facie*.

Alternativamente, duas pessoas podem ser vistas como pares epistêmicos em razão das virtudes epistêmicas que possuem. Pense aqui em dois professores que são equivalentes quanto à posse das excelências que impactam o desempenho de sua profissão: ambos têm o mesmo nível de eloquência, perspicácia, honestidade intelectual, dentre outras. Se você assistir a uma aula ministrada pelo primeiro professor e uma aula ministrada pelo segundo, sobre um mesmo assunto, em teoria, aprenderá na mesma medida.

Uma outra maneira como duas pessoas podem ser ditas pares epistêmicos é em razão de sua posse de credenciais epistêmicas igualmente boas. Considere dois engenheiros que frequentaram escolas detentoras de igual prestígio, foram aprovados em seus exames finais com notas igualmente altas e têm o mesmo nível de experiência na profissão. Teoricamente, eles gozam da mesma credibilidade e estão capacitados a emitir pareceres técnicos igualmente válidos.

Por fim, dois agentes podem ser vistos como pares epistêmicos porque têm a mesma probabilidade de cometer um erro. Digamos que você e eu sabemos um pouco sobre música popular brasileira, e nenhum dos dois é mais especializado que o outro. Nessa situação, a sua probabilidade de errar ao responder a perguntas sobre esse assunto num questionário, por exemplo, é a mesma que a minha; e, nesse sentido, você e eu podemos ser ditos pares.

Como esses exemplos ilustram, as concepções clássicas de paridade normalmente enfatizam a primeira “parte” da definição fornecida há pouco (duas pessoas são pares quando ambas são iguais relativamente a algum fator epistemicamente relevante). Na seção 3 irei argumentar em favor de uma concepção holística que enfatize a segunda “parte” daquela definição: que duas pessoas são pares *mesmo quando* são desiguais em relação a um fator, ou a uma gama de fatores. Grosso modo, eu sugiro que dois indivíduos podem ser vistos como pares na medida em que compartilham os mesmos direitos e deveres fundamentais dentro de uma comunidade epistêmica. Essa é uma noção heterodoxa de paridade epistêmica que não enfatiza o sentido em que o mesmo conjunto de fatos é igualmente conhecido por duas ou mais pessoas, ou em que as opiniões emitidas por duas pessoas têm o mesmo valor, como as concepções anteriores. Ao contrário, essa concepção enfatiza o sentido em que existe um tipo de igualdade entre duas pessoas numa comunidade epistêmica *mesmo quando* as opiniões emitidas por elas não têm o mesmo valor. Antes de prosseguir, vamos procurar compreender de maneira mais aprofundada os

desenvolvimentos mais clássicos da noção de paridade, para ver de que maneira o que estou propondo é diferente.

1. DIFERENTES CONCEPÇÕES DE PARIDADE NA LITERATURA

A primeira aparição de uma referência ao conceito de paridade epistêmica se deu no campo da filosofia da religião, no livro *Religious Belief and Religious Skepticism*, de Gary Gutting (1983). Ali, Gutting afirma o seguinte: se alegações como, por exemplo, “Deus existe” forem objeto apenas de discordância esparsa e isolada entre pessoas aleatórias, podemos desconsiderar essa discordância e aceitar a alegação. Se, por outro lado, alegações como essa forem objeto de dissenso substancial entre indivíduos que são meus semelhantes no que diz respeito à perspicácia, inteligência, honestidade etc., a discordância não deve ser desconsiderada e deve ser vista, antes, como uma razão para se questionar a aceitabilidade da alegação (Gutting 1983, p. 83).

Essa concepção de paridade epistêmica lançada por Gutting apela a noções de virtudes epistêmicas particulares. Virtudes são excelências que as pessoas podem possuir em maior ou menor grau. Meu par epistêmico, nessa concepção, é um indivíduo reconhecidamente tão bom quanto eu para avaliar uma determinada proposição; e ele é tão bom quanto eu porque possui as mesmas virtudes que eu, no mesmo grau. Se eu e meus pares concordamos amplamente sobre uma proposição, ela deve ser aceita *prima facie*. Se, ao contrário, há discordância substantiva entre nós, devemos, na visão de Gutting, suspender o juízo sobre a proposição em questão.

Tal concepção contrasta com a visão que é contemporaneamente dominante na literatura sobre desacordo, a qual acrescenta uma segunda exigência para que dois agentes sejam considerados pares epistêmicos relativamente a uma questão. Trata-se da exigência de que os dois agentes devem ser “iguais quanto à sua familiaridade com as evidências e argumentos que dizem respeito à questão” (Kelly 2005, p. 174). Em outras palavras, os pares devem ter “sido expostos à mesma

evidência e trabalhado nela de forma comparativamente longa, cuidadosa etc.” (Frances 2010, p. 424).

Essa exigência adicional apela à noção de evidência. Em epistemologia, evidências são alegações que, se forem verdadeiras, têm um impacto positivo sobre a probabilidade de uma alegação p ser verdadeira. Meu par epistêmico, nessa concepção, é um indivíduo reconhecidamente tão bom quanto eu para avaliar uma determinada proposição; e ele é tão bom quanto eu porque, além de possuir as mesmas competências que eu no mesmo grau, acessou as mesmas evidências em suporte a p que eu e as examinou com igual perícia.

Se observarmos a vasta literatura sobre desacordo epistêmico entre pares que floresceu desde a publicação do trabalho de Gutting, veremos que a variedade de concepções brevemente aludidas no final da seção anterior privilegia significativamente essa exigência adicional para delimitação da paridade: dois pares epistêmicos são dois indivíduos que devem, necessariamente, estar igualmente bem-posicionados para avaliar os méritos de uma alegação. O seu posicionamento (*epistemic position*) é entendido não só em função da posse de competências equivalentes, i.e., virtudes, mas sobretudo em função do acesso que tais indivíduos tiveram aos fatos que pesam para a determinação da verdade da alegação que está sendo julgada (evidências).

Podemos pensar então que a ideia tradicional de paridade epistêmica pode ser entendida em termos de duas noções fundamentais de igualdade: a noção de igualdade evidencial (pares possuem acesso às mesmas evidências e argumentos que sustentam alguma questão) e a noção de igualdade cognitiva (pares possuem as mesmas virtudes e competências para processar e julgar as informações). Seguindo Lackey (2014), essas duas formas de igualdade podem ser desenvolvidas nos seguintes termos:

Igualdade evidencial: A e B estão em posição de igualdade evidencial em relação a p quando A e B estão igualmente familiarizados com as evidências e argumentos que suportam a questão de saber se p .

Igualdade cognitiva: A e B estão em posição de igualdade cognitiva em relação a **p** quando A e B são igualmente competentes, inteligentes e justos em sua avaliação das evidências e argumentos que dizem respeito à questão de saber se **p**.

Dada essa caracterização, é possível ter igualdade evidencial sem igualdade cognitiva, e vice-versa. No entanto, parece razoável supor que, se dois agentes de fato possuírem essas duas igualdades, essa ampla semelhança na perspectiva epistêmica os levará a serem igualmente confiáveis como fontes de informação. Com efeito, isso às vezes é visto como a característica definidora da paridade epistêmica, como por exemplo em Elga (2007), que define paridade epistêmica em termos de igual probabilidade de cometer erros de julgamento.¹

Assim, como Gelfert (2011, p. 510) destaca, o que começou como uma tentativa de identificar agentes com virtudes epistêmicas amplamente comparáveis (embora possivelmente com diferentes exposições à evidência) e basear nisso a decisão de aceitar ou não uma alegação, gradualmente foi se tornando uma questão probabilística sobre a confiabilidade relativa de agentes epistêmicos. Nessa caracterização mais abrangente, a decisão de contar ou não um agente como meu par epistêmico é dada em função das alegações que ele aceita ou rejeita (já que é com base nessas que sua probabilidade de errar é calculada). Se eu estou convencido de que sei que **p**, só irei considerar um outro indivíduo como meu par epistêmico caso ele aceite **p**.

Essa concepção de paridade epistêmica tem retroalimentado discussões sobre epistemologia do desacordo, que são justamente as discussões centradas na seguinte pergunta: quando um indivíduo que é meu par epistêmico discorda de mim sobre a verdade de alguma alegação factual, qual a atitude adequada? Devo reduzir meu nível de confiança na minha própria apreciação da alegação, ou devo mantê-lo?²

¹ A e B são pares epistêmicos em relação à questão se **p** quando, condicionados a discordarem sobre esta questão, A e B têm a mesma probabilidade de estarem errados (Elga 2007, p. 487, tradução livre).

² As posições defendidas nesse debate são plurais, variando desde as mais conciliatórias, que recomendam a redução da autoconfiança inicial, até as mais dogmáticas, que recomendam mantê-la inalterada. Proponentes da posição conciliatória incluem Christensen (2007), Elga (2007), Feldman

Apesar de ter fomentado intensamente esse debate, a concepção tradicional de paridade epistêmica acarreta alguns problemas.

Um dos principais problemas com a noção de igualdade evidencial foi apontado por King (2012, p. 263): igualdade evidencial é uma exigência extremamente difícil de satisfazer — tão difícil que é praticamente improvável que essa igualdade seja possuída por quaisquer dois indivíduos no mundo real. Em casos de discordância no mundo real, dois indivíduos nunca estão expostos ao *mesmo* corpo de evidência pública. Como Lougheed coloca, “se a evidência pública é a culminação de tudo a que a pessoa foi exposta desde o nascimento, então evidência pública compartilhada é impossível” (Lougheed 2020, p. 39). Evidências são públicas no sentido de que não são, em princípio, exclusivas de um indivíduo (ou seja, outros poderiam ter tido acesso a ela ao mesmo tempo, na mesma situação). Ainda assim, na prática, nenhuma outra pessoa tem exatamente a *mesma* evidência, porque nenhuma outra pessoa foi exposta exatamente às mesmas coisas.

Um segundo ponto foi levantado por Ernest Sosa (2010): nem sempre nós estamos de posse, num dado instante, de todas as evidências para as crenças que sustentamos. Nossas crenças são muitas vezes formadas de maneira gradual e “através da influência sutil de diversas fontes. Algumas são testemunhais, outras são perceptuais, outras são inferenciais, e assim por diante” (Sosa 2010, pp. 15–16). Isto quer dizer que as razões evidenciais para boa parte de nossas crenças não são sequer possuídas por nós mesmos, quem dirá por duas pessoas, de maneira idêntica; então a igualdade evidencial é tornada ainda mais improvável.

Finalmente, igualdade cognitiva também é um ideal distante. Isso porque, como observado por Lougheed (2020), no mundo real nunca é o caso de duas partes compartilharem a mesma experiência, educação e qualificações uma da outra. Se as qualificações significarem diplomas

(2006). Proponentes da visão dogmática incluem Christensen (2016). Para mais sobre o debate acerca do significado epistêmico do desacordo, ver Matheson (2015).

ou certificações, é claro, duas pessoas podem estar em pé de igualdade; mas o mesmo não se dá quando se trata de experiência e educação. “Mesmo dois alunos que frequentam a mesma universidade e exatamente as mesmas palestras (o que já seria bastante raro) dificilmente têm experiências idênticas. Eles estudarão de maneira diferente e pesquisarão de maneira diferente. Eles absorverão e entenderão as palestras de maneiras diferentes” (Lougheed 2020, p. 40).

Essas considerações são complementadas pela observação de que, embora o mundo real esteja repleto de casos de desacordos os mais variados (políticos, religiosos, científicos, filosóficos, dentre outros), normalmente uma das pessoas possui pelo menos alguma vantagem (evidencial ou cognitiva) sobre a outra: leu mais, ou refletiu sobre o assunto durante mais tempo, ou tem um pouco mais de mente aberta, e assim por diante. Então o mundo concreto é um mundo repleto de desigualdades, muito mais do que de igualdades; e é razoável supor que uma concepção de paridade epistêmica deveria refletir isso.

Em parte por conta disso, algumas concepções alternativas de paridade epistêmica surgiram nos últimos anos, dentre as quais podemos citar King (2012), Lackey (2014), Ballantyne (2015) e Lougheed (2020). Essas concepções tendem a rejeitar a exigência por igualdade (cognitiva e evidencial) e a conceber paridade em termos de ausência de assimetrias relevantes. Nelas, dois agentes são pares epistêmicos caso nenhum dos dois tenha razões para crer que sua própria posição epistêmica (evidencial ou cognitiva) é inferior ou superior à do seu interlocutor. No que vou sugerir a seguir, também abro mão da exigência de igualdade evidencial e cognitiva para minha caracterização de paridade epistêmica, mas faço isso em favor não da ideia de ausência de assimetrias, e sim em favor de uma outra noção de igualdade, como veremos na próxima seção.

2. CIDADANIA COMO FONTE DE PARIDADE

Em uma comunidade política, os cidadãos reconhecem uns aos outros como iguais na medida em que compartilham uns com os outros de certos direitos e deveres fundamentais (os quais, no entanto, podem variar ao longo do tempo e conforme o contexto). Eu reconheço você como meu concidadão neste país porque reconheço que você tem os mesmos direitos básicos que eu: você e eu temos o mesmo direito de votar para presidente, por exemplo (e nossos votos têm o mesmo peso); temos o mesmo direito à moradia, à propriedade, à liberdade de expressão etc. E tanto você quanto eu temos os mesmos deveres fundamentais. Nós dois temos o mesmo dever de fornecer educação, alimentação e saúde aos nossos filhos menores; temos o mesmo dever de pagar nossos impostos em dia, de zelar pelo patrimônio público, e assim por diante. Ou seja, num nível abstrato e elementar, há um sentido em que eu e você, concidadãos de uma mesma comunidade política, somos iguais.

Isso não significa, é claro, que num nível mais concreto e específico, você e eu teremos a mesma cidadania *de facto*. Isso é porque em praticamente todas as comunidades haverá certas desigualdades. Por exemplo, você pode não conseguir desfrutar do seu direito à moradia na mesma medida que eu, porque políticas públicas, disparidades socioeconômicas e burocracias podem tornar muito mais difícil para você comprar ou alugar um imóvel do que é para mim. Consequentemente, eu consigo um apartamento decente, e você não. No entanto, temos a mesma cidadania *de jure*, o que significa, grosso modo, que tanto eu quanto você *deveríamos* conseguir gozar do direito à moradia.

Do mesmo modo com nossos deveres. As consequências que uma pessoa sofre ao descumprir um dever podem ser muito diferentes daquelas que outra pessoa sofreria ao cometer o mesmo delito. Digamos que tanto você quanto eu roubamos uma galinha. Eu posso, por exemplo, ser capaz de pagar uma fiança para responder ao processo em

liberdade, ao passo que você pode estar numa situação inferior economicamente que o impede de fazer o mesmo. Como consequência, você será encarcerado e eu não, apesar de a infração ter sido a mesma nos dois casos.

No entanto, em tese, o ocorrido foi errado tanto no seu caso quanto no meu. Você não está “mais errado” do que eu só porque você não pôde pagar a fiança. Em outras palavras, apesar de na prática nossa situação ser diferente, tecnicamente nós violamos a mesma norma, e violamos a mesma norma porque temos o mesmo dever (de cumprir aquela norma). Na lei brasileira, essa norma é chamada de respeito à propriedade. Esse dever é compartilhado porque tanto eu quanto você estamos ligados a essa comunidade particular e obrigados a participar dela, e esse pertencimento não pode ser negado nem suprimido, seja por você e por mim, reciprocamente, quanto pelos demais membros.

As expressões latinas empregadas acima são úteis para se traçar a distinção entre essas duas dimensões da cidadania. A expressão *de jure* significa “pela lei”, ou “teoricamente”, em contraste com *de facto*, que significa que algo é o caso “de fato”, ou “na prática” (ainda que não seja sancionado oficialmente). Na prática, nossos deveres fundamentais podem não estar sendo cumpridos de maneira equivalente mas, na teoria, nós dois temos os mesmos deveres fundamentais, o que significa que eles *deveriam* estar sendo cumpridos de maneira equivalente. Do mesmo modo, na prática, nossos direitos básicos podem não estar sendo desfrutados de maneira igualitária, como se esperava, embora eles deveriam estar, justamente porque eu e você temos os mesmos direitos básicos.

Uma dinâmica semelhante a essa, eu submeto, permeia comunidades epistêmicas. Concidadãos epistêmicos se reconhecem mutuamente ao reconhecerem que compartilham dos mesmos direitos e deveres básicos dentro da comunidade. Direitos epistêmicos básicos incluem, por exemplo, o direito à justiça epistêmica (direito de ser ouvido por um tribunal ou audiência livre de preconceito, por exemplo); e o direito à indagação (direito de buscar pela verdade, ou de buscar por

soluções para problemas e respostas para perguntas, por exemplo).³ Deveres epistêmicos básicos, por sua vez, incluem o dever de justificar as próprias alegações dentro de um debate e o dever de reconsiderar as próprias crenças à luz de novas evidências.⁴

Novamente, isso não significa que haverá cidadania epistêmica *de facto* para todos. Uma cientista pode não conseguir desfrutar de seu direito à justiça epistêmica, digamos, porque uma audiência preconceituosa falha em prestar atenção ao que ela está apresentando numa conferência em razão de sua cor, de seu *status* social ou do seu gênero.⁵ No entanto, uma vez que suas credenciais iniciais não tenham sido colocadas em questão, o episódio não encerra a associação dessa cientista àquela comunidade. Ela teve certo direito desrespeitado, mas continua a ser membro e continua a ser reconhecida como membro.

Do mesmo modo, um médico que falhe em informar ao paciente sobre todos os riscos do procedimento cirúrgico que está sendo cotejado pode fazê-lo sem sofrer consequência alguma, porque digamos, a falha nunca chega a ser descoberta. Nessa situação, ele falhou em cumprir um de seus deveres epistêmicos, a saber, o dever de respeitar o princípio da autonomia do paciente (o paciente deve ser informado de todos os riscos de um procedimento antes de sua realização, para que possa decidir se submeter ou não ao procedimento). No entanto, a falha não cancela o seu pertencimento àquela comunidade médica, e a impunidade não cancela o seu dever. O dever epistêmico de respeitar o princípio da autonomia do paciente, que vem junto com a sua opção por exercer a medicina, permanece vigente, apesar de o profissional ter falhado em cumpri-lo, naquele momento.

Assim, a noção de paridade como cidadania epistêmica é calcada na ideia básica de que as pessoas são iguais (e, portanto, pares) na medida

³ Uma discussão excelente sobre direitos epistêmicos é conduzida por Lani Watson no livro *The Right to Know: Epistemic Rights and Why We Need Them* (2021).

⁴ Já sobre obrigações epistêmicas, uma ótima discussão é a de Bruce Reichenbach na obra *Epistemic Obligations: Truth, Individualism, and the Limits of Belief* (2012).

⁵ Heidi Grasswick (2017) discute uma série de exemplos verídicos de injustiça epistêmica na ciência. Ver também Hookway (2010).

em que compartilham direitos e deveres epistêmicos fundamentais dentro de uma comunidade epistêmica — embora, na prática, o gozo e o exercício desses direitos e deveres nem sempre se concretize; e embora as formas específicas que se espera que cada indivíduo exerça esses direitos e deveres fundamentais possam, é claro, variar.

Igualdade cidadã: A e B estão em posição de igualdade cidadã em relação a um determinado bem epistêmico **b** (por exemplo, o conhecimento de que **p**) quando A e B compartilham direitos e deveres fundamentais relativamente a **b**.

Em que sentido, exatamente, duas pessoas podem *compartilhar* direitos e deveres fundamentais relativamente a um determinado conhecimento? Um exemplo trivial que ajuda a elucidar isso é o seguinte. Suponha que, após um incidente, uma criança tenha sido levada às pressas da escola para o pronto-socorro. Nessa situação, tanto o pai quanto a mãe da criança têm o direito de saber o que aconteceu. Existe um conhecimento importante aqui, que é o conhecimento dos fatos inerentes ao incidente. Ambos os progenitores têm o mesmo direito fundamental ao conhecimento desses fatos. Paralelamente, os representantes da escola e da instituição de saúde compartilham um dever fundamental relativo ao conhecimento dos fatos inerentes ao incidente — o dever de transmitir esse conhecimento aos progenitores.

Uma miríade de situações com configurações análogas a essa pode clarificar ainda mais a concepção de igualdade que está em jogo: situações envolvendo os consumidores de determinado produto alimentício e o fabricante do produto, situações envolvendo vítimas de uma tragédia ambiental, como a de Chernobyl, ou a de Brumadinho, e as autoridades responsáveis; e assim por diante. Todos os consumidores do alimento (factuais e potenciais) têm o direito ao conhecimento de quais os ingredientes estão ingerindo, enquanto o fabricante tem o dever de transmitir esse conhecimento. Todas as vítimas, diretas e indiretas, de tais tragédias, têm o direito de saber a extensão das consequências, e as autoridades têm o dever de transmitir esse conhecimento.

Note-se que a noção de igualdade que está na base dessa concepção de paridade substitui a ideia de “fator epistemicamente relevante”, que participava da concepção clássica de paridade, apresentada na introdução, pela ideia de *bem epistêmico*. Na concepção clássica, dois agentes são considerados pares epistêmicos caso exista igualdade entre eles relativamente a algum fator epistemicamente relevante, isto é, a algo que contribua na aquisição do conhecimento (acesso a evidências, posse de virtudes intelectuais etc.). Aqui, dois agentes são considerados pares caso haja igualdade entre eles relativamente à posse de direitos e deveres fundamentais atrelados a um mesmo bem epistêmico.

A noção de “bem epistêmico”, em epistemologia, é um eco distante da noção de bens que é recrutada em discussões sobre ética e filosofia moral, principalmente de inspiração aristotélica. Bens, nessas áreas, são coisas valiosas em si mesmas, que importa buscar e preservar. O principal deles possivelmente é a virtude moral, ou vida virtuosa (*eudaimonia*), entendida de forma ampla; embora também se ouça falar em virtudes particulares como sendo bens; assim como na ausência de perturbações (*ataraxia*) e na felicidade coletiva.

Já nas discussões epistemológicas o bem epistêmico paradigmático é o conhecimento, mas muitas outras coisas também podem ser bens epistêmicos. Alguns dos candidatos mais populares a bens epistêmicos são coisas como justificação, aval (*warranty*) e coerência (Roberts & Wood 2003). Ter uma crença que seja justificada, ou avalizada, por um conjunto de evidências, é preferível a ter uma crença que não possua justificação ou aval. Assim, esse conjunto de evidências (que constitui a justificação, ou o aval, para minha crença) é um bem epistêmico, isto é, é algo dotado de valor intrínseco. O mesmo se dá quanto à coerência. Ter um conjunto de crenças que são coerentes entre si é melhor do que ter crenças incoerentes, então a coerência é um bem — é algo valioso, que deve ser preservado quando já estiver presente, ou buscado, quando ausente.

Outras espécies populares de bens epistêmicos incluem fragmentos de conhecimento (Zagzebski 2003), isto é, informações que acumulam para constituir um corpo de conhecimento, incluindo

informações que são instrumentalmente valiosas para realização de fins particulares (de Bruin 2013); as virtudes intelectuais particulares, como a humildade e a honestidade (Zagzebski 1996); a compreensão (*understanding*) de verdades importantes (Riggs 2003); a sabedoria (Baehr 2012); e as respostas a perguntas e soluções para problemas (Campos 2022). Todas essas coisas são consideradas bens epistêmicos na medida em que promovem, ou são partes constitutivas, de nosso bem-estar intelectual.⁶

Um fato crucial aqui é que, na prática, em qualquer comunidade epistêmica, assim como em qualquer comunidade política, sempre há algum nível de desigualdade em termos da forma como os bens epistêmicos se encontram distribuídos, em um determinado momento. Vamos entender isso.

Bens epistêmicos, como observa Cassam (2019), são coisas que podemos adquirir, reter e transmitir; e nesse sentido eles são semelhantes a bens materiais, como carros, casas e alimentos, que podemos comprar, manter e doar. Exatamente como se dá com bens materiais, desde o início dos tempos, em qualquer momento da história de qualquer comunidade epistêmica, bens epistêmicos tendem a estar heterogeneamente distribuídos. Quer dizer, para praticamente qualquer tópico ou assunto de interesse, haverá algum nível de desigualdade — alguns membros dentro dessa comunidade terão muito, enquanto outros terão pouco.

Uma outra forma de colocar isso é dizer que qualquer coisa que seja epistemicamente valiosa tende a ser possuída de forma desigual entre os membros de uma comunidade epistêmica: a todo momento para

⁶ Bem-estar intelectual é uma noção que pode ser entendida de várias maneiras. Uma dessas maneiras tem a ver com a noção de cuidado (Zagzebski 2004). Quando nos preocupamos com algo, nos preocupamos em ter conhecimento no domínio desse algo (Zagzebski 2004, p. 356). Ter tal conhecimento aumenta o bem-estar intelectual, enquanto não tê-lo diminui. Outra maneira de conceber bem-estar intelectual equipara essa noção ao reconhecimento de quando sabemos ou não sabemos algo (Zagzebski 1996, p. 267). Também pode ser pensado em termos de superação da ansiedade devido a pressuposições incorretas sobre o conhecimento ou sobre o que se deve saber (McDowell 1994, p. xi; Pritchard 2016). Também pode ter a ver com a mitigação de injustiças epistêmicas (Fricker 2007), para citar algumas.

qualquer assunto, tópico de interesse ou competência (*know-how*), algumas pessoas terão alcançado um nível mais elevado de saber, ou uma compreensão superior, que falta a outros.⁷

Isso é verdade sobre cientistas e especialistas dentro de uma mesma área (alguns laboratórios de pesquisa já fizeram descobertas que outros ainda não; é por isso que eles publicam os resultados de seus trabalhos e os apresentam em conferências de campo). Isso é verdade também sobre alunos de uma classe (alguns terão melhor desempenho do que outros nos exames finais, o que significa que ao final do curso alguns terão aprendido mais e outros menos). E isso é verdade também sobre a sociedade entendida de maneira mais ampla: algumas pessoas terão chegado a compreender coisas importantes que outras não compreendem, seja porque passaram mais tempo inquisitivamente envolvidas com um determinado assunto, isto é, pesquisando-o, seja porque acabaram aprendendo muito sobre algo de alguma outra forma (por exemplo, a partir de engajamento prático), ainda que não tenham feito uma pesquisa propriamente dita sobre ele.

O que isso significa, no final das contas, não é apenas que em cada comunidade sempre haverá diferenças de opinião, mas, mais crucialmente, que as diferenças de opinião serão, em muitos casos, um reflexo de diferenças nos níveis de compreensão. Podemos falar em uma relação de déficit e superávit de conhecimento, compreensão, virtude ou de outros bens epistêmicos: se eu entendo muito de botânica e você não entende nada, diremos que eu possuo um excedente desse bem específico e que você está em déficit. Naturalmente, botânica pode não ser um assunto muito interessante para você, então esse déficit não será um problema. Mas há assuntos que interessam a todos, porque são de importância coletiva.

⁷ Interessantemente, o mesmo parece se dar com as coisas materialmente valiosas: a qualquer momento no tempo, de qualquer comunidade real, bens materialmente valiosos como terras, máquinas e alimentos tendem a estar desigualmente distribuídos entre a população, de modo que alguns têm muito enquanto outros têm pouco.

Se eu não entendo nada de racismo (quando deveria entender, porque esse é um assunto de importância coletiva em nossa sociedade), diremos que eu estou em déficit no que diz respeito a esse bem — o entendimento sobre racismo — e que esse déficit é potencialmente nocivo, ou seja, é algo que devemos procurar reverter. Felizmente, se na mesma comunidade houver pessoas que atingiram um grau de compreensão mais elevado do que o meu quanto ao racismo (ou seja, pessoas que estejam no quadrante do superávit, no que diz respeito a esse bem), essa compreensão pode ser transmitida a mim. Isto é, eu posso aprender com elas, ouvindo-as e lendo livros escritos por elas, desde que certas condições adicionais sejam satisfeitas.⁸

Esperamos de um agente epistêmico virtuoso que ele seja capaz de compreender claramente essa dinâmica. Ele deve saber que toda comunidade é epistemicamente igualitária até certo ponto (ou seja, quando se trata da cidadania epistêmica de seus membros) e epistemicamente desigual em um outro sentido (a saber, em termos da distribuição real de bens epistêmicos entre membros). Então ele sabe que para a comunidade existir, e principalmente para que ela possa evoluir, no sentido de paulatinamente passar a ser constituída por indivíduos mais bem informados, competentes e talentosos, deve haver um trânsito permanente de conhecimento e de outros bens epistêmicos. Quer dizer, esses bens devem ser transmitidos daqueles indivíduos que alcançaram o excedente, quanto a cada tópico de interesse coletivo, para seus pares (concidadãos) que estão em déficit.⁹

Esse fluxo é fundamental para a manutenção da cidadania e, em última instância, da própria comunidade epistêmica, por dois motivos. Primeiro, porque a satisfação de certos direitos, por parte dos agentes que estão em déficit, está condicionada ao correto atendimento dos

⁸ Simplificadamente, eu preciso estar disposto e apto a aprender, e elas a ensinar.

⁹ É interessante apontar que a analogia entre bens epistêmicos e bens materiais tem suas limitações: bens epistêmicos não são esgotáveis, como bens materiais são. Isso quer dizer que ao transferir um bem epistêmico para outra pessoa, eu não perco esse bem, nem passo a ter “menos” dele; embora o meu interlocutor (aquele que aprende) passe a ter “mais”.

deveres correspondentes por parte dos agentes que estão no superávit. O exemplo médico volta a ser ilustrativo: para que o paciente tenha o seu direito de saber sobre os riscos satisfeito, o médico tem que cumprir com o dever de informá-lo. Paralelamente, para que esse ato de informar seja um dever (por oposição a algo facultativo), a autonomia do paciente deve ser um direito.

Em segundo lugar, o fluxo (de bens epistêmicos daqueles que os têm em superávit para os que estão em déficit) é fundamental porque, quando o mesmo se encontra obstruído, por qualquer razão, o que resulta é a formação de aristocracias intelectuais. Quer dizer, bens epistêmicos cuja disseminação iria, de outro modo, contribuir para o aprimoramento intelectual dos indivíduos que estão em déficit acabam ficando confinados apenas nas mãos daqueles que já os possuem. A formação de aristocracias intelectuais é um fenômeno que prejudica a comunidade epistêmica a partir de dentro. Uma aristocracia intelectual é uma cúpula de indivíduos que possuem entendimento privilegiado sobre determinado assunto e o sonégam, isto é, se recusam a colocá-lo à disposição dos demais. Imagine se todas as pessoas que têm uma compreensão aprofundada sobre racismo se recusassem a transmitir esse entendimento. Isso tornaria significativamente mais difícil para pessoas que têm uma compreensão rasa e insuficiente passarem a entender melhor. Como resultado, a comunidade fica epistemicamente estagnada (pois os cidadãos que de outro modo poderiam estar evoluindo para se tornarem mais bem-informados, justos, competentes e talentosos não terão à disposição os recursos para a concretização desses processos de aprimoramento) e o problema do racismo será, então, mais difícil de ser superado.

Reciprocamente, é fundamental que as pessoas vejam umas às outras como pares nesse sentido peculiar (concidadãs epistêmicas), para que o fluxo seja mantido. Aqueles que têm uma compreensão aprofundada sobre um assunto que é de importância coletiva devem ver àqueles que não tem a mesma compreensão como merecendo ter, isto é, como tendo direito a um entendimento adequado, e a si mesmos como

tendo o dever de contribuir para esse entendimento. Em outras palavras, sujeitos que estão no quadrante do superávit e aqueles que estão no quadrante do déficit de um determinado bem epistêmico precisam se enxergar mutuamente como pares, para que desigualdades epistêmicas possam vir a ser superadas.

3. DISCUSSÃO

Como brevemente aludido na introdução, essa forma de conceber equivalência ou igualdade epistêmica entre dois ou mais indivíduos é bastante diferente das formas clássicas, que frequentemente são recrutadas para discussões sobre a epistemologia do desacordo. Apesar disso, tais concepções não precisam ser inconsistentes entre si — podemos pensar simplesmente que elas têm serventias distintas dentro da epistemologia e que, portanto, algumas delas são mais adequadas a alguns propósitos e outras a outros. A paridade epistêmica entendida em termos de cidadania epistêmica é de pouca ou nenhuma serventia para discussões sobre desacordo, mas é útil para discussões acerca de problemas relacionados à justiça distributiva epistêmica, isto é, problemas de desigualdade e distribuição de bens epistêmicos, como veremos a seguir.

Problemas de justiça distributiva epistêmica ocorrem numa variedade de situações e contextos. Basicamente, são variações de situações em que pessoas físicas e jurídicas detentoras do conhecimento ou dos meios de produção do conhecimento (grosso modo, instituições que fazem ciência) falham em produzir e disponibilizar aos membros de uma sociedade o conhecimento de que precisam. Esse tipo de injustiça ocorre também quando há supressão do conhecimento existente, fabricação deliberada da ignorância, ou quando a ciência falha em fornecer a agentes promotores da justiça (como juízes e parlamentares, por exemplo) o conhecimento necessário para a realização da justiça (Irzik & Kurtulmus 2021, p. 12).

Como Irzik & Kurtulmus destacam, injustiça epistêmica distributiva é um problema que, até o momento, permanece significativamente subteorizado na filosofia. Uma das primeiras pessoas a fazer uma incursão no domínio do problema foi Miranda Fricker, no livro *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowledge* (2007). Ali, a autora introduziu a ideia básica de injustiça epistêmica e distinguiu entre injustiças testemunhais e hermenêuticas.¹⁰ Fricker chegou a abordar brevemente a injustiça envolvida na distribuição desigual de bens epistêmicos como educação e informação, mas apenas para deixá-la de lado como não sendo uma forma distintamente epistêmica de injustiça (Fricker 2007, p. 1).

David Coady argumentou, contra Fricker, que distribuições injustas de bens epistêmicos eram injustiças epistêmicas. Tais injustiças, argumentou ele, eram irreduzíveis a outras injustiças distributivas e importavam tanto quanto a distribuição injusta de bens econômicos. Segundo ele, não é de forma alguma acidental que bens como informação e educação sejam caracterizados como epistêmicos — esses bens são epistêmicos porque são formas de conhecimento, de modo que injustiças na sua distribuição dentro de uma sociedade são injustiças na distribuição de conhecimento (Coady 2010, pp. 101–112). Após a crítica levantada por Coady, Fricker reformulou sua noção de injustiça epistêmica, estendendo-a para cobrir casos de injustiça epistêmica distributiva, que ela define como sendo a injustiça que ocorre quando “alguém está recebendo menos do que seu quinhão de um bem epistêmico, como educação ou acesso a conselhos ou informações de especialistas” (Fricker 2017, p. 53).

Apesar de devermos o conceito de injustiça epistêmica distributiva ao debate Fricker-Coady, é importante notar que esses autores não chegaram a desenvolver tal conceito além da formulação geral dada

¹⁰ A injustiça testemunhal surge quando um falante é injustiçado por um ouvinte que atribui um nível de credibilidade deflacionado à afirmação do primeiro devido ao preconceito contra sua identidade social. A injustiça hermenêutica surge quando alguém é privado de recursos conceituais que permitem a ele e a outros dar sentido às suas experiências individuais devido à marginalização hermenêutica na sociedade.

acima.¹¹ Meu ponto é que a noção de paridade como cidadania, que discutimos na seção anterior, pode nos ajudar nessa tarefa, na medida em que abre uma avenida de inquérito sobre algumas das questões abertas pelo debate. Questões como, por exemplo: como desigualdades epistêmicas distributivas são diferentes de desigualdades epistêmicas naturais à estrutura de divisão do trabalho epistêmico? Todas as desigualdades epistêmicas distributivas requerem ação corretiva? Se não, como distinguir as que requerem esse tipo de ação das que não requerem? Como promover a distribuição justa de bens epistêmicos? Entre outras.

O *insight* fundamental fornecido pela noção de paridade como cidadania é o de que se delimitarmos quando duas pessoas são pares (nesse sentido, no sentido de serem concidadãs no que diz respeito a um certo bem epistêmico), poderemos então observar se há discrepância entre os direitos compartilhados por elas em teoria relativamente àquele bem e os direitos dos quais estão usufruindo de fato, isto é, o seu acesso real a ele. Se houver tal discrepância, então uma ação corretiva é necessária.¹² E, se esse for o caso, será possível desenhar a ação corretiva adequada, a partir da determinação dos deveres correspondentes da

¹¹ No artigo de 2010, Coady diz abertamente que questões sobre os princípios corretos da justiça epistêmica distributiva estão além do escopo de seu artigo (Coady 2010, p. 104). Em uma publicação posterior, ele chegou a defender que as injustiças testemunhais e hermenêuticas são, na verdade, de natureza distributiva, uma vez que a primeira envolve uma distribuição injusta de credibilidade e a segunda envolve acesso desigual à participação na geração de significados sociais (Coady 2017). Permanece em aberto a questão sobre se toda injustiça epistêmica, no final das contas, teria sua origem desigualdade de distribuição.

¹² Uma questão importante para consideração pelos simpáticos à abordagem apresentada aqui é a questão sobre que forma essas ações corretivas devem tomar, quando de fato elas se fazem necessárias. Como é típico nos debates sobre virtude, em geral, não há uma forma única, ou uma forma padrão, que possa ser prescrita como sendo aquela que a ação corretiva deve assumir, cabendo sua determinação à análise de cada caso. Em alguns casos, como no caso do subdiagnóstico de ataque cardíaco, a ação corretiva relevante pressupõe redistribuir atenção epistêmica ao grupo negligenciado, a fim de descobrir os fatos relevantes que permitam restabelecer o equilíbrio. Em outros casos, a ação corretiva adequada pode tomar uma forma completamente distinta. Por exemplo, nos casos de injustiça testemunhal, a ação corretiva se dá não por meio de esforços para descobrir novos fatos, e sim pela criação da oportunidade para que o agente seja ouvido e pelo engajamento responsável com o relato oferecido por ele.

contraparte que, por não estarem sendo cumpridos, produzem a injustiça.

Deixe-me fornecer um exemplo concreto para tornar isso mais claro. Um dos exemplos recorrentes de injustiça distributiva epistêmica é o caso do diagnóstico de ataque cardíaco discutido em Schiebinger (2020). Até muito recentemente, os critérios para se diagnosticar ataque cardíaco eram desenhados com base nos sintomas típicos experimentados por homens, como dor aguda no peito e no braço esquerdo. Acontece que o ataque cardíaco em mulheres se apresenta na forma de sintomas muito diferentes, como dor no pescoço, náuseas, vômitos e tontura. Como resultado, os médicos tendem a subdiagnosticar ataques cardíacos em mulheres e a não as aconselhar de maneira adequada. A raiz do dano causado às mulheres nesse contexto é um caso claro de distribuição injusta de um bem epistêmico: o conhecimento sintomatológico que cumula para a efetivação de um diagnóstico adequado do ataque cardíaco. Para fins de simplificação, vamos dizer que o bem epistêmico em questão é o diagnóstico adequado.

Nessa situação, o que temos é o seguinte. Em teoria, pacientes cardíacos tanto do sexo masculino quanto do sexo feminino têm o direito de esperar que, na eventualidade de um ataque cardíaco, os médicos consigam entregar a eles um diagnóstico adequado. Ou seja, mulheres e homens são pares epistêmicos (segundo meu conceito de paridade como cidadania) no que diz respeito a esse bem epistêmico, o diagnóstico adequado. Paralelamente, esse direito tem uma contraparte normativa na medicina, ou nas ciências médicas, isto é, esse direito possui um dever correspondente: especialistas da área médica têm o dever de fornecer tanto a homens quanto a mulheres o bem epistêmico em questão. Esses agentes, portanto, compartilham de um dever fundamental relativo ao mesmo bem epistêmico (o dever de entregar aos pacientes, sejam homens ou mulheres, o diagnóstico relevante adequado); e nesse sentido eles também são pares. Na prática, todavia, durante muitas décadas, a ciência desenvolveu ferramentas que permitiam aos profissionais da área médica entregar esse bem apenas

aos homens. Uma outra forma de dizer isso é falar que, durante muitas décadas, houve uma falha parcial no cumprimento daquele dever fundamental, já que apenas os homens, mas não as mulheres vítimas de ataque cardíaco, tiveram acesso a um diagnóstico adequado.

Podemos dizer então que há uma discrepância entre os direitos que, em teoria, homens e mulheres compartilham relativamente a esse bem epistêmico (o diagnóstico adequado de ataque cardíaco) e os direitos dos quais usufruem de fato, isto é, o seu acesso real àquele bem. Isso significa que ação corretiva é necessária: as ciências médicas precisam cumprir com o seu dever de disponibilizar esse bem às mulheres; e a maneira de fazer isso é através do desenvolvimento das ferramentas viabilizadoras (mais estudo sobre como o ataque cardíaco se manifesta na mulher e revisão dos critérios diagnósticos). Uma vez disponíveis as ferramentas viabilizadoras, os profissionais da área médica serão capazes de cumprir integralmente com o dever fundamental de entregar o bem epistêmico em questão para mulheres, tanto quanto para homens; e assim as mulheres terão, tanto quanto os homens, o seu direito fundamental a esse bem atendido na prática.

Nessa análise, o conceito de paridade como cidadania nos permitiu identificar a injustiça distributiva e determinar a ação corretiva. A injustiça distributiva é a discrepância entre o direito que, em teoria, dois agentes têm a um determinado bem epistêmico, por um lado, e o acesso a esse bem que eles têm na prática, por outro lado. A ação corretiva da injustiça é a ação capaz de modificar a realidade de maneira a atenuar essa discrepância. É a ação que fará com que concidadãos epistêmicos de direito se tornem concidadãos epistêmicos de fato.

Agora, uma das objeções que imediatamente surgirá é a de que a concepção de paridade em termos de cidadania epistêmica, na pior das hipóteses, reduz a ideia de par epistêmico ao absurdo (pois permite que especialistas e leigos possam ser pares); e, na melhor das hipóteses, a deflaciona (já que acarreta que, no final das contas, todas as pessoas são pares umas das outras). Alguém poderia conjecturar, quanto ao próprio exemplo dado acima: todas as pessoas são potenciais vítimas de ataque

cardíaco, e todas as pessoas são ou homens ou mulheres. Se homens e mulheres são pares epistêmicos na medida em que compartilham o mesmo direito fundamental a um certo bem epistêmico, então todas as pessoas são pares entre si, o que torna a ideia de “par” um tanto quanto inócua. Isso, no entanto, não é o caso. Vejamos o porquê.

Em primeiro lugar, nem todo bem epistêmico é um bem gerador de direitos e deveres. Em outras palavras: problemas de justiça epistêmica distributiva não ocorrem com *todo* conhecimento. Como Irzik & Kurtulmus observam (2021, p. 6), desigualdades na oportunidade de adquirir conhecimento ou a ausência de pesquisas sobre, por exemplo, a formação de buracos negros não constituem injustiças. Isso porque a questão de como os buracos negros são formados é uma questão pertinente apenas aos agentes que, dentro da sociedade, já se encontram no quadrante do superávit no que diz respeito a esse domínio do conhecimento científico (nomeadamente, os especialistas em astrofísica). É verdade que a maioria esmagadora dos indivíduos possui um déficit nesse domínio de conhecimento. No entanto, na medida em que questões em astrofísica não são de interesse coletivo e não têm impacto direto sobre o bem-estar individual ou coletivo, esse não é um déficit que precisa ser corrigido. Isso significa que o conhecimento pertencente a esse domínio não precisa ser transferido dos indivíduos que possuem o excedente (especialistas) para os que estão em déficit (leigos). Segue-se que especialistas e leigos, nesse caso, *não são* pares epistêmicos entre si. O mesmo não se dá com questões pertinentes a problemas como racismo, saúde, luta de classes, aquecimento global, dentre outras que, ao contrário, são de interesse coletivo, e cujos déficits precisam ser corrigidos.

Em segundo lugar, mesmo dentro de domínios que são de interesse coletivo, como a saúde humana, por exemplo, nem todo déficit precisa ser remediado. Nem todo conhecimento em saúde é do tipo que precisa ser transferido dos que têm mais para os que têm pouco ou nenhum. Considere, por exemplo, as propriedades físico-químicas da glicose-6-fosfato desidrogenase (G6PD). Esse é um pedaço de conhecimento

altamente técnico que médicos não precisam transferir a seus pacientes leigos, devido a uma questão básica de divisão do trabalho epistêmico. Então não é o caso que pacientes com anemia, por exemplo, tenham o *direito* fundamental à compreensão dessas propriedades, assim como não é o caso que hematologistas tenham o *dever* de transmiti-la a esses pacientes. Pacientes com anemia e hematologistas *não são* pares no que diz respeito a esse bem epistêmico (o conhecimento das propriedades físico-químicas da G6PD), ainda que esse seja um bem epistêmico fundamental para que os especialistas possam transferir aos leigos outros bens aos quais eles, eventualmente, tenham direito (como um diagnóstico correto de anemia, por exemplo).

O aspecto fundamental que está ausente nesses exemplos, mas presente no exemplo do ataque cardíaco, é a *necessidade de conhecimento*. Pacientes com anemia não precisam saber as propriedades físico-químicas da G6PD para que possam garantir sua saúde, seu bem-estar e seu desenvolvimento individual — ao contrário do diagnóstico de ataque cardíaco, que precisa ser conhecido pela vítima a fim de que ela possa proceder adequadamente de modo a minimizar o risco de fatalidade.¹³ Uma vasta parcela do conhecimento produzido pela ciência é altamente técnica e sem utilidade direta para leigos. Isso quer dizer, no final das contas, que há um grande rol de bens epistêmicos relativamente aos quais não há direitos e deveres fundamentais e, conseqüentemente, relativamente aos quais não há pares epistêmicos no sentido delineado por mim.

Uma outra objeção à minha concepção de paridade que facilmente pode surgir é a de que o seu escopo de aplicação é muito limitado. Um grande número de injustiças epistêmicas distributivas são impossíveis de corrigir, porque muitos fatos simplesmente são muito difíceis de

¹³ Na realidade, como Irzik & Kurtulmus lembram (2021, p. 11) a linha entre o que um especialista que está a serviço do público precisa saber e o que os membros do público precisam saber é sensível a fatores contextuais. Se as pessoas estiverem realizando uma tarefa conjunta, elas precisarão ter o conhecimento necessário para isso. Se, pelo contrário, houver uma pessoa especializada realizando a tarefa para elas, então serão os especialistas que precisarão do conhecimento. As pessoas só precisarão saber como identificar especialistas competentes e como interagir efetivamente com eles.

descobrir, devido à forma como o mundo é, ou devido ao nosso patamar atual de avanço científico. A cura e os critérios diagnósticos para muitas doenças, por exemplo, continuam desconhecidas. Isso não é porque as ciências médicas estejam falhando em cumprir com o seu dever de obter esse conhecimento e disponibilizá-lo às pessoas (para começo de conversa, será que faz sentido falar que elas têm esse dever?).

Com efeito, muitos fatos sobre o mundo são difíceis de descobrir e compreender, e certamente os especialistas não têm todas as respostas para perguntas que são de interesse coletivo. Como consequência, muitas pessoas acabam recebendo menos de determinado bem epistêmico do que precisam receber. Mas, na realidade, esses não são casos de injustiça epistêmica distributiva, estritamente falando. Eles parecem ser mais bem descritos como casos de má sorte epistêmica. Isso porque estamos falando de bens epistêmicos relativamente aos quais não há superávit. São bens que, digamos, ninguém possui em grande quantidade — ou mesmo em quantidade suficiente — para fazer sentido dizer que uns têm de mais enquanto outros têm de menos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse capítulo, desenvolvi a ideia básica de cidadania epistêmica e procurei mostrar como essa ideia pode fornecer as bases para uma nova concepção de paridade em epistemologia. Tal concepção é diferente das concepções clássicas por uma variedade de razões. Nas concepções clássicas, paridade epistêmica é entendida em termos da presença de igualdade evidencial entre dois agentes, ou de igualdade cognitiva, ou de ambas. Na concepção apresentada por mim, paridade é definida em termos da presença de uma outra forma de igualdade, que chamei de igualdade cidadã, e que grosso modo corresponde ao compartilhamento dos mesmos direitos e deveres fundamentais relativamente a um certo bem epistêmico. Além disso, as concepções clássicas de paridade enfatizam como dois agentes epistêmicos estão em posições equivalentes em relação a algum conhecimento, ou algum fator

epistemicamente relevante. Já a concepção de paridade como cidadania enfatiza o oposto — o sentido em que há igualdade entre dois agentes mesmo quando eles estão em posições de não-equivalência, i.e., mesmo quando não há igualdade evidencial ou cognitiva entre eles. Por fim, argumentei que essa concepção de paridade, embora não possua utilidade teórica para o debate sobre desacordo, possui utilidade para um outro debate em epistemologia, que é o debate sobre injustiças epistêmicas distributivas. Especificamente, essa concepção nos ajuda a refinar a noção de injustiças epistêmicas distributivas, bem como a antever maneiras de lidar com elas, nomeadamente, desenhando ações corretivas.

REFERÊNCIAS

- Baehr, Jason. (2012b). “Two Types of Wisdom”. *Acta Analytica*, 27: 81–97.
- Ballantyne, Nathan. (2015). “The Significance of Unpossessed Evidence”. *The Philosophical Quarterly*, 65 (260): 315–335.
- Battaly, Heather. (2008). “Virtue Epistemology”. *Philosophy Compass*, 3 (4): 639–663.
- Campos, Veronica. (2022). *Epistemic Akrasia and Epistemic Inefficiency: A Virtue-Based Approach*. PhD Dissertation — Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Belo Horizonte - MG, 224f.
- Cassam, Quassim. (2019). *Vices of the Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Christensen, David. (2007). “Epistemology of Disagreement: The Good News”. *The Philosophical Review*, 116 (2): 187–217.
- Christensen, David. (2016). “Disagreement, Drugs, etc.: From Accuracy to Akrasia”. *Episteme*, 13 (4): 397–422.
- Coady, David. (2010). “Two Concepts of Epistemic Injustice”. *Episteme*, 7 (2): 101–113.
- Coady, David. (2017). Epistemic Injustice as Distributive Injustice. In: Ian James Kidd, José Medina, Gaile Pohlhaus, Jr. (eds.), *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice*, pp. 61–68. New York: Routledge.

- de Bruin, Boudewijn. (2013). "Epistemic Virtues in Business". *Journal of Business Ethics*, 113 (4): 583–595.
- Elga, Adam. (2007). "Reflection and Disagreement". *Noûs*, 41 (3): 478–502.
- Feldman, Richard. (2006). Reasonable Religious Disagreements. In: Louise Antony (ed.), *Philosophers Without Gods: Meditations on Atheism and the Secular Life*, pp. 194–214. Oxford: Oxford University Press.
- Frances, Bryan. (2010). "The Reflective Epistemic Renegade". *Philosophy and Phenomenological Research*, 81 (2): 419–463.
- Fricker, Miranda. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford: Oxford University Press.
- Fricker, Miranda. (2017). Evolving Concepts of Epistemic Injustice. In: Ian James Kidd, José Medina, Gaile Pohlhaus, Jr. (eds.), *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice*, pp. 53–60. New York: Routledge.
- Gelfert, Axel. (2011). "Who is an Epistemic Peer?". *Logos & Episteme*, 2(4): 507–514.
- Goldman, Alvin. (1999). *Knowledge in a Social World*. Oxford: Oxford University Press.
- Grasswick, Heidi. (2017). Epistemic Injustice in Science. In: Ian James Kidd, José Medina, Gaile Pohlhaus, Jr. (eds.), *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice*, pp. 313–323. Routledge.
- Gutting, Gary. (1983). *Religious Belief and Religious Skepticism*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Hookway, Christopher. (2010). "Some varieties of epistemic injustice: Reflections on Fricker". *Episteme*, 7 (2): 151–163.
- Irzik, Gürol; Kurtulmus, Faik. (2021). "Distributive Epistemic Justice in Science". *The British Journal for the Philosophy of Science*.
- Kelly, Thomas. (2005). The Epistemic Significance of Disagreement. In: John Hawthorne, Tamar Gendler (eds.), *Oxford Studies in Epistemology*, volume 1, pp. 167–196. Oxford: Oxford University Press.
- King, Nathan. (2012). "Disagreement: What's the Problem? or A Good Peer is Hard to Find". *Philosophy and Phenomenological Research*, 85 (2): 249–272.

- Lackey, Jeniffer. (2014). Taking Religious Disagreement Seriously. In: Laura Frances Callahan, Timothy O'Connor (eds.), *Religious Faith and Intellectual Virtue*, pp. 299–316. Oxford: Oxford University Press.
- Lougheed, Kirk. (2020). *The Epistemic Benefits of Disagreement*. Edmonton: Springer.
- Matheson, Jonathan. (2015). *The Epistemic Significance of Disagreement*. Palgrave Macmillan.
- McDowell, John. (1994). *Mind and World*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pritchard, Duncan. (2016). *Epistemic Angst: Radical Skepticism and the Groundlessness of Our Believing*. Princeton: Princeton University Press.
- Reichenbach, Bruce. (2012). *Epistemic Obligations: Truth, Individualism, and the Limits of Belief*. Waco: Baylor University Press.
- Roberts, Robert; Wood, Jay. (2003). Humility and Epistemic Goods. In: Michael DePaul, Linda Zagzebski (eds.), *Intellectual Virtue: Perspectives from Ethics and Epistemology*, pp. 257–279. Oxford: Clarendon Press.
- Schiebinger, Londa. (2020). Expanding the Agnotological Toolbox: Methods of Sex and Gender Analysis. In: Janet Kourany, Martin Carrier (eds.), *Science and the Production of Ignorance: When the Quest for Knowledge is Thwarted*, pp. 273–305. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Samaržija, Hana. (2023). What the Epistemology of Democracy Is All About. In: Hana Samaržija, Quassim Cassam (eds.), *The Epistemology of Democracy*, pp. 1–14. New York: Routledge.
- Sosa, Ernest. (2010). The Epistemology of Disagreement. In: Alan Haddock, Adrian Millar, Duncan Pritchard (eds.), *Social Epistemology*, pp. 278–297. Oxford: Oxford University Press.
- Watson, Lani. (2021). *The Right to Know: Epistemic Rights and Why We Need Them*. New York: Routledge.
- Riggs, Wayne. (2003). Understanding ‘Virtue’ and the Virtue of Understanding. In: Michael DePaul, Linda Zagzebski (eds.), *Intellectual Virtue: Perspectives from Ethics and Epistemology*, pp. 203–226. New York: Oxford University Press.
- Welbourne, Michael. (1981). “The Community of Knowledge”. *Philosophical Quarterly*, 31 (125): 302–314.

Zagzebski, Linda. (1996). *Virtues of the Mind: An Inquiry into the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zagzebski, Linda. (2003). "The Search for the Source of Epistemic Good". *Metaphilosophy*, 34 (1–2): 12–28.

Zagzebski, Linda. (2004). "Epistemic Value and the Primacy of What We Care About". *Philosophical Papers*, 33 (3): 353–377.

11

COMUNIDADES E VIRTUDES EPISTÊMICAS

Marcelo Cabral

INTRODUÇÃO

Nossas práticas epistêmicas são realizadas ao menos tanto coletivamente quanto individualmente. Buscamos informações, debatemos, argumentamos, hipotetizamos, formamos crenças, raciocinamos e conhecemos em uma interação dinâmica com outros agentes epistêmicos. Além disso, grupos também são frequentemente encarregados de realizar tarefas epistêmicas. Universidades, comunidades científicas, grupos de leituras entre outros tipos de grupos buscam desenvolver ideias, adquirir *insights*, realizar descobertas, coletar evidência, transferir conhecimento e produzir entendimentos duradouros. Diante dessas diversas tarefas, é fundamental compreender quais condições ou qualidades os grupos precisam possuir (ou satisfazer) para performar epistemicamente bem. Como diz Jeroen de Ridder, “para realizar tais tarefas de modo bem-sucedido, grupos precisam performar bem epistemicamente, e por isso é importante descrever e entender os diferentes modos pelos quais os grupos podem assim se comportar” (de Ridder 2022, p. 369).

Ao menos parcialmente, tal capacidade de agir epistemicamente bem pode ser explicada pela posse de certas excelências ou competências. Em nossos discursos ordinários frequentemente atribuímos virtudes e vícios a grupos do mesmo modo que os atribuímos a indivíduos:

- O *clube de leitura* é epistemicamente minucioso no seu trato com os livros que lê.
- O CFM (Conselho Federal de Medicina) demonstrou rigidez intelectual ao insistir que o “tratamento precoce” poderia ser uma opção viável ao tratamento da COVID-19.
- O *grupo de pesquisa* mente-aberta foi capaz de acessar e notar contraevidência a seu projeto estabelecido há mais de 10 anos.

- O *departamento de filosofia* foi intelectualmente humilde no encontro de ontem. Ele foi capaz de ouvir empática e respeitosamente as reclamações a respeito de seu sistema de avaliações.

Parece bastante razoável afirmar que fazemos esse tipo de atribuição quase cotidianamente. A questão filosoficamente relevante é o que tais atribuições significam: será que grupos, *enquanto* grupos, possuem virtudes e vícios intelectuais? De que maneira? Será a natureza desses atributos a mesma dos atributos intelectuais possuídos por indivíduos? Ou, se são diferentes, como podemos distingui-los?

Essas são as questões centrais exploradas neste capítulo. Mais especificamente, explorarei algumas das maneiras epistemicamente significativas em que podemos atribuir virtudes (e vícios) intelectuais a grupos ou, como prefiro designar, a comunidades epistêmicas. Não pretendo, portanto, apresentar uma visão exaustiva de todos os modos pelos quais grupos podem receber atribuição de virtudes; mas pretendo elencar alguns dos mais significativos e epistemicamente interessantes.

Procederei do seguinte modo. Na seção 2, apresentarei e caracterizarei os conceitos e debates centrais na literatura a respeito da epistemologia da virtude de grupos, o que será importante para clarificar alguns dos conceitos centrais que empregarei nas seções seguintes. A seção 3 contém a parte mais substantiva do trabalho, onde delinearei três maneiras distintas por meio das quais podemos dizer que uma certa comunidade epistêmica é intelectualmente virtuosa: (1) casos em que comunidades epistêmicas oferecem um ambiente formativo que melhora (ou piora) de modo habitual a performance e caráter intelectual de seus membros, (2) casos em que comunidades epistêmicas possuem uma cultura que cria condições para virtudes coletivas e (3) casos que comunidades epistêmicas possuem virtudes distintamente sociais. Neste último caso, após criticar uma das abordagens mais conhecidas da literatura, apresentarei uma visão alternativa, segundo a qual virtudes epistêmicas sociais são aquelas associadas a certas normas epistêmicas distintivamente sociais.

2. ESCLARECIMENTOS CONCEITUAIS

2.1 VIRTUDES INTELLECTUAIS

Virtudes intelectuais são traços do caráter intelectual que tornam seus possuidores excelentes conhecedores ou pensadores (cf. Battaly 2019, p. 2). Assim como um sujeito que possui certa virtude moral é disposto a, e confiável em, realizar certos bens morais, um sujeito que possui certa virtude intelectual é disposto a, e confiável em, produzir, transmitir ou aplicar certos bens epistêmicos, como conhecimento, crenças justificadas, entendimento e sabedoria. Há, entretanto, um amplo debate na literatura sobre a natureza, o escopo e a significância epistêmica das virtudes intelectuais. Tais debates compreendem o campo denominado “epistemologia das virtudes”, que há mais de três décadas floresce e hoje é considerado uma das principais abordagens dentro da epistemologia analítica.

De modo geral, podemos dizer que o campo da epistemologia das virtudes está unido em um certo foco avaliativo: enquanto outras abordagens centram a avaliação epistêmica em crenças ou em outras atitudes proposicionais, a epistemologia das virtudes focaliza os próprios agentes “ou, mais especificamente, os traços de caráter que constituem as virtudes e os vícios” (Brady e Pritchard 2003, p. 2).¹ Tradicionalmente, tem-se como marco temporal de seu início o artigo de Ernest Sosa, *The Raft and the Pyramid* (1980). Também se convencionou dividir o campo em duas abordagens: o confiabilismo, liderado pelo próprio Sosa e outros, notadamente John Greco (2010), e o responsabilismo, que recebeu um tratamento inicial na obra de Lorraine Code (1987) e adquiriu importância seminal com a publicação de *Virtues of the Mind*, de Linda Zagzebski (1996). Alguns dos outros autores relevantes na abordagem responsabilista são Roberts e Wood (2007), Jason Baehr (2011), Wayne Riggs (2003) e Heather Battaly (2015).²

¹ Para uma apresentação histórica e conceitual do campo, ver Cabral (no prelo).

² Vale notar que, mais recentemente, o estudo dos vícios intelectuais tem crescido em importância e escopo. Para boas apresentações, ver Cassam (2019) e Kidd, Battaly e Cassam (2021).

Como meu foco neste capítulo são as virtudes responsabilistas, deixarei a concepção confiabilista de lado. Para os responsabilistas, virtudes intelectuais são traços do caráter intelectual que, de alguma forma, contribuem para o valor do sujeito que as possui. Entre essas virtudes se encontram a humildade intelectual, a autonomia intelectual, a criatividade, a curiosidade, o rigor intelectual, a mentalidade aberta entre muitas outras. De acordo com Zagzebski, as virtudes intelectuais são compostas de dois elementos: um componente de competência, i.e., uma certa habilidade em realizar o fim epistêmico próprio da virtude, e uma motivação, i.e., um sentimento de almejar os bens epistêmicos em si, e não como um mero instrumento para alcançar outros fins (Zagzebski 1999). Nessa perspectiva, uma espécie de amor pelo conhecimento seria uma meta-motivação que subjaz a todas as virtudes responsabilistas, ao passo que cada virtude particular possui uma individuação desse sentimento geral.

Além desses dois componentes postulados por Zagzebski, será importante para esse trabalho delinear outros três componentes que chamarei de *componentes estruturais* das virtudes intelectuais. Virtudes são *disposições duradouras*, adquiridas e *aperfeiçoadas pela prática disciplinada* e que, como hábitos enraizados, *não precisam ser plenamente compreendidas* para serem adquiridas. Desse modo, para que possamos atribuir uma certa virtude intelectual (doravante, VI) para um agente A, não basta que A ocasionalmente ou excepcionalmente realize performances características de VI, mas é necessário que VI seja parte do caráter intelectual de A, ou seja, é necessário que VI seja uma disposição estável e que A aja sempre, ou ao menos na maioria das circunstâncias pertinentes, de acordo com VI. Além disso, uma VI não é o tipo de atributo que é pré-programado no perfil ou natureza dos indivíduos, mas é o tipo de característica que é adquirida e aperfeiçoada ao passo que A exercita VI em suas diversas práticas intelectuais. Finalmente, para que A possua VI não é necessário que ela possua uma teoria completamente articulada de VI.

À guisa de exemplo, um sujeito só pode ser caracterizado como curioso se a curiosidade for parte do seu caráter intelectual, significando que ele tipicamente age de modo curioso; ademais, embora ele possa ter uma tendência natural à curiosidade, para possuir virtuosamente tal disposição ela precisa ser aperfeiçoada e lapidada, de tal modo que o agente seja capaz de gerar bens intelectuais com seu exercício. Finalmente, não é necessário que esse sujeito compreenda profundamente e teoricamente o que é a curiosidade, basta que ela seja um hábito de seu caráter e que seja conducente ao conhecimento ou outros bens intelectuais.

2.2 EPISTEMOLOGIA DE GRUPOS

A epistemologia de grupos é um subcampo da epistemologia social (cf. Goldman 2019) que busca investigar em que condições, e com que significado, grupos podem possuir estados e atributos epistêmicos. Na literatura encontramos abordagens sobre crenças de grupos (e.g., Mathiesen 2006; Bird 2019), sobre crenças justificadas de grupos (e.g., Lackey 2016; Silva 2019), conhecimento de grupos (cf. Tuomela 2004; Lackey 2012), racionalidade de grupos (e.g., List 2005), mentiras e falação de asneiras [*bullshiting*] de grupos (e.g., Lackey 2020), entendimento de grupos (e.g., Brady 2016), e, mais recentemente, de virtudes e vícios intelectuais de grupos (e.g., Lahroodi 2019; de Ridder 2022). Neste capítulo, nos ocuparemos com estes últimos.

2.3 ABORDAGENS SOMATIVAS E ABORDAGENS NÃO-SOMATIVAS

Uma das questões mais prementes que surge na epistemologia de grupos é o estatuto metafísico dos estados e disposições dos grupos. Como vimos, é comum a atribuição de um amplo espectro de atitudes mentais a grupos, incluindo virtudes e vícios intelectuais. Mas tais atribuições podem ser metafóricas ou literais. Por exemplo, quando dizemos que um hospital sabe realizar uma apendicectomia, seria isto apenas um modo abreviado de dizer que alguns dos membros operativos

desse hospital — alguns de seus cirurgiões — sabem realizar tal procedimento, ou existe algum sentido em que a instituição do hospital, enquanto um agente próprio, sabe fazer uma apendicectomia? Quando dizemos que um certo grupo de filósofos analíticos é epistemicamente injusto, estamos simplesmente dizendo que os membros dessa comunidade, ou a maioria deles, tem essa falha de caráter, ou estamos afirmando que o grupo em si, para além de seus membros, possui tal vício? De modo geral, a questão que se coloca é: acaso as propriedades de grupos — crenças, desejos, emoções, conhecimento, virtudes etc. — estão acima ou além das propriedades de seus membros? Se a resposta for afirmativa, acaso isso significa que grupos possuem uma mente ou algo como uma mente? Jennifer Lackey explicita o problema da seguinte forma:

Ser um conhecedor, ou crer justificadamente em uma proposição, requer crença. Crença é um estado mental, e grupos não possuem estados mentais em nenhum sentido robusto. Ao passo que nós atribuímos estados de crença ou conhecimento a grupos, tal atribuição é descuidada ou meramente metafórica (Lackey 2020, p. 4).

Existem duas abordagens principais a essa questão. A primeira é o somativismo [*summativism*], que postula que “fenômenos coletivos podem ser entendidos inteiramente em termos dos fenômenos dos indivíduos que compõe os coletivos” (Lackey 2014, p. 2). Assim, quando atribuímos uma certa propriedade mental *e* a um grupo *G*, estamos na realidade atribuindo *e* aos membros de *G* — ou ao menos a alguns de seus membros mais importantes ou membros representantes. Dizer que um certo grupo de pesquisa molecular da UNICAMP é curioso não significa nada além do que dizer que seus membros, ou ao menos alguns deles, são curiosos.

A outra abordagem é o não-somativismo [*non-summativism*], que defende que grupos são agentes em um sentido robusto *e*, portanto, fenômenos coletivos não são redutíveis a fenômenos dos indivíduos que compõem os coletivos. Como Reza Lahroodi explica: “uma atribuição

não-somativa implica entender um coletivo como uma entidade ou sujeito único e por direito próprio, como acima e para além, ou distinto de, seus membros individuais” (2019, p. 411). Nesse sentido, dizer que um certo grupo de literatura possui a virtude da atenção significa que, de algum modo, o grupo em si tem a virtude da atenção, a despeito do fato de seus membros serem ou não assim virtuosos.

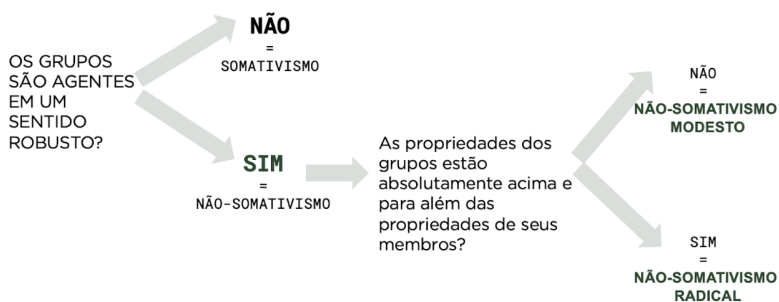


Figura B Possibilidades de abordagens somativistas e não-somativistas

Gostaria de propor uma distinção adicional, que será explorada adiante. Há dois modos de entender abordagens não-somativas, uma que chamarei de ‘radical’ e a outra de ‘modesta’. Na perspectiva radical, as propriedades de grupos não possuem absolutamente nenhum enraizamento ou relação com o perfil, caráter ou características pessoais de seus membros. Já na perspectiva modesta, embora as propriedades de grupos estejam acima de seus membros e não sejam inteiramente determinadas pelas propriedades de seus membros, elas ainda são de alguma forma fundadas nas disposições e características de seus membros. A Figura B acima resume as possibilidades.

Com tais esclarecimentos conceituais devidamente estabelecidos, procederei agora para a parte mais substantiva deste capítulo, onde explorarei algumas das formas mais relevantes em que comunidades epistêmicas podem possuir virtudes ou vícios intelectuais.

3. COMUNIDADES EPISTÊMICAS E VIRTUDES INTELLECTUAIS

Como apontado anteriormente, não pretendo aqui apresentar uma visão exaustiva de todos os modos significativos de atribuição de virtude intelectual a grupos, mas pretendo apresentar alguns modos epistemicamente relevantes em que tal atribuição pode ser feita. Apresentarei três modos.

O primeiro, que tratarei mais brevemente, é aquele em que uma comunidade intelectual oferece um ambiente apropriado para que a performance epistêmica de seus membros seja melhorada (ou piorada) e para que o caráter intelectual deles seja edificado (ou corrompido). O segundo é aquele em que a cultura ou *ethos* de uma comunidade intelectual permite que suas práticas epistêmicas sejam virtuosas, mesmo quando os membros da comunidade em questão não são, em si mesmos, virtuosos. O terceiro postula condições para que uma comunidade intelectual tenha virtudes epistêmicas sociais, isto é, virtudes epistêmicas que só podem ser atribuídas a coletivos, e não a indivíduos.

Defenderei, ademais, que o primeiro modo se alinha com a perspectiva do somativismo, o segundo modo com a do não-somativismo modesto e, a terceira, com a do não-somativismo radical.

3.1 A COMUNIDADE EPISTÊMICA OFERECE UM AMBIENTE VIRTUOSO QUE MELHORA A PERFORMANCE EPISTÊMICA (E O CARÁTER INTELLECTUAL) DE SEUS MEMBROS

Por caráter epistêmico entendo, seguindo Ian James Kidd (2022, p. 91), o conjunto das habilidades, modos de pensar e virtudes intelectuais bem como dos vieses cognitivos e vícios epistêmicos de um indivíduo. Os diversos ambientes epistêmicos que habitamos tem um alto poder formativo em nosso caráter epistêmico. Isso é inequívoco em ambientes pedagogicamente orientados como escolas e universidades, que possuem claros objetivos formativos de que seus estudantes sejam encorajados e conduzidos a cultivarem diversas habilidades e virtudes intelectuais, como a capacidade de ler bem, de escrever bem, de serem curiosos, de serem intelectualmente autônomos etc.

Mais pertinente, entretanto, para nossa presente discussão, é o fato de que comunidades podem ser formativas não somente pelos mecanismos explicitamente projetados para esses fins, como aulas, atividades e avaliações, mas por meio do próprio ambiente por elas engendrado, que pode em si funcionar como um propulsor tácito de edificação ou corrupção intelectual. Um dos motivos do porquê é profícuo frequentar e estar inserido em uma ótima universidade não é tanto pela qualidade das aulas ou pelo acesso a informações que ela oferece — é bem provável que tudo isso esteja hoje em domínio público, na internet —, mas estar exposto a um ambiente que impulsiona e permite que os alunos floresçam intelectualmente:³ estar cercado por pessoas que fazem perguntas inteligentes, que escrevem bem, que são perspicazes em perceber furos argumentativos — isto é, estar cercado por pessoas que possuem habilidades e virtudes intelectuais. Além disso, a história, o *design* institucional, as oportunidades de interação com veteranos e professores, a fecundidade de ideias geradas por oportunidades extracurriculares, tudo isso pode ter um papel tácito na edificação do caráter intelectual dos participantes da comunidade.

Como alerta Kidd, o mesmo é verdadeiro para o enorme potencial de corrupção epistêmica que a participação em comunidades intelectuais apresenta. Como ele define, “corrupção epistêmica ocorre quando o caráter epistêmico de alguém é danificado devido a sua interação com corruptores — condições, processos, doutrinas ou estruturas sociais que tendem a facilitar o desenvolvimento e exercício de vícios intelectuais” (Kidd 2022, pp. 95–96).

Kidd aponta que, assim como a edificação, a corrupção epistêmica pode ocorrer por várias maneiras, dentre as quais ele destaca (1) a aquisição de novas atitudes, traços de caráter ou modos de pensamento epistemicamente viciosos; (2) a ativação de atitudes, traços de caráter ou modos de pensamento viciosos que já eram presentes no caráter intelectual do sujeito mas permaneciam até então inativos; (3) a

³ Sobre o tema do florescimento intelectual, ver Brogaard (2014).

propagação, isto é, condições corruptivas que aumentam o escopo e alcance dos vícios epistêmicos de um sujeito; (4) a estabilização de vícios até então ociosos; (5) e a intensificação, quando os efeitos epistemicamente negativos de um vício são potencializados (Kidd 2022, p. 97).

Em suma, coletivos em geral e comunidades intelectuais em particular são ambientes formativos, em que o caráter intelectual de seus membros está constantemente sujeito a diversos fatores tanto com potencial edificador como corruptor. Dentro dessa perspectiva, quando dizemos que uma certa comunidade possui um certo vício ou virtude, estamos simplesmente dizendo que os membros de tal comunidade tendem a apresentar comportamentos, modos de pensar, hábitos de formação de crenças e motivações característicos de tais virtudes ou vícios. Esse sentido de atribuição se alinha ao que apresentei anteriormente como abordagem somativista, aquela em que virtudes ou vícios de um grupo nada mais são do que as virtudes e vícios de seus membros.

3.2 A COMUNIDADE EPISTÊMICA TEM UMA CULTURA OU ETHOS QUE CRIA CONDIÇÕES PARA VIRTUDES COLETIVAS

Grupos de qualquer espécie, e comunidades intelectuais em particular, são frequentemente caracterizados por suas culturas internas que fornecem um certo *ethos*, padrões de comportamento, rituais, hábitos coletivos, símbolos, ideais e configurações que governam as práticas epistêmicas do grupo. Isso é o que Jeroen de Ridder chama de a “estrutura e cultura” de um grupo que, ele argumenta, pode gerar habilidades e virtudes intelectuais que nenhum membro possui individualmente. Ele fornece uma lista ilustrativa de vários elementos que podem compor a cultura de um grupo ou comunidade:

Uma lista não-exaustiva dos modos por meio dos quais a cultura de um grupo pode ser incorporada e expressada inclui: se perguntas são bem-vindas; se novos membros são mentoreados pelos membros seniores; se existe suporte organizacional para aprendizado e desenvolvimento dos participantes; se há oportunidades e incentivos para atos criativos e

pensamento fora-da-caixa; se membros (especialmente aqueles em posições mais altas na hierarquia) são amistosos a *feedbacks* e a críticas; se membros costumam dar crédito uns aos outros; se os membros se orgulham em fazer parte do grupo; se as pessoas experienciam os objetivos mais amplos do grupo como valiosos e importantes; se existem modelos que incorporam os valores do grupo; se as horas de trabalho e compensação são proporcionais às tarefas e aos resultados esperados; se os sucessos são celebrados etc. (de Ridder 2022, p. 375).

De Ridder conclui apontando que todos esses elementos moldam o *ethos* do grupo, com a possibilidade de criar um grupo que possui certas virtudes intelectuais que seus membros, individualmente, não possuem. Assim, de acordo com de Ridder, certas virtudes intelectuais coletivas podem existir mesmo quando membros do coletivo não possuem tais virtudes, seja porque tais membros carecem da competência cognitiva, da motivação intelectual ou da sabedoria prática para saber como e quando agir virtuosamente. Uma ilustração ajudará a tornar essa hipótese palatável. Vejamos o seguinte cenário:

GARY: Em um grupo de leitura de literatura Russa, as perguntas são sempre bem-vindas, mesmo aquelas que são bastante elementares para um leitor assíduo e maduro. Os membros dessa comunidade constantemente dão crédito uns aos outros quando utilizam ideias ou conceitos trazidos por outros membros. De início, parece que as características desse grupo são inteiramente dependentes do caráter intelectual de seus membros — afinal de contas, são os participantes que, por sua própria motivação e competência, escutam atentamente as perguntas uns dos outros e dão crédito às ideias uns dos outros. Imagine, entretanto, que esse grupo de leitura é inicialmente composto de quatro membros e, então, Gary é convidado e decide participar do grupo. Gary, infelizmente, não é inquisitivo, nem intelectualmente humilde e hospitaleiro, visto que tem dificuldade em ouvir e acolher as perguntas de outras pessoas. Além disso, Gary não é particularmente epistemicamente generoso, visto que não costuma dar crédito aos *insights* que utiliza de outras pessoas. Apesar da sua falta de virtude epistêmica, ao passo que participa do clube de leitura, Gary não somente aprende as perspectivas e conceitos do grupo sobre literatura russa, mas ele também passa a se comportar de acordo com as suas virtudes: nos encontros, ele tem uma atitude receptiva às perguntas colocadas por outros membros e dá crédito às ideias de outros participantes. Imagine,

então, que um a um, os quatro membros iniciais deixam de participar do grupo ao passo que quatro novos membros — um a um — se juntam ao grupo de leitura. Esses quatro novos membros são todos como Gary, não possuem nenhuma das virtudes intelectuais referentes às atividades do grupo. Entretanto, também como Gary, quando estão nos encontros do grupo, eles se comportam de maneira virtuosa, visto que incorporam o *ethos* acolhedor e generoso da comunidade. Desse modo, podemos dizer que esse grupo de leitura de autores russos é intelectualmente humilde e generoso, mesmo que nenhum de seus membros possua tais virtudes, visto que todos eles, em suas vidas pessoais ou em outras comunidades, não agem de modo intelectualmente generoso e humilde.⁴

É importante notar que, nesse exemplo, diferentemente do modelo discutido na seção anterior, o que está em jogo não é o papel formativo que o ambiente tem nos agentes, isto é, se participar dessa comunidade edifica o caráter pessoal dos membros. Pode ser que sim, mas tal papel formativo é indiferente para a atribuição significativa de virtude nesse caso. O que importa é o fato de que uma certa comunidade é capaz de exibir comportamentos virtuosos mesmo quando seus membros não possuem as virtudes em questão.

Entretanto, enquanto o cenário GARY oferece um cenário plausível de uma comunidade intelectual que apresenta um comportamento epistemicamente virtuoso em um aspecto em que seus membros não são pessoalmente virtuosos — visto que eles não agem virtuosamente em outros contextos fora do ambiente dessa comunidade específica — *as virtudes da comunidade ainda são fundadas nas ações e motivações de seus membros*; assim, parece que as virtudes intelectuais da comunidade não estão acima e para além das disposições e atributos dos membros. Para que isso seja mais claramente verificado, vamos notar alguns mecanismos por meio dos quais a comunidade pode ser virtuosa a despeito da falta de virtude dos seus membros.

⁴ Discussões recentes na área de cognição estendida reforçam a plausibilidade de cenários como esse, em que um certo indivíduo performa virtuosamente em certos contextos, mas não em outros. Veja, por exemplo Strawn e Brown (2021).

Gary e os quatro membros que integraram o grupo após ele podem carecer de humildade e hospitalidade intelectual porque eles não possuem a *motivação* adequada em acolher respeitosa e interessadamente as questões de outras pessoas; a comunidade, então, pode fornecer diversos contextos motivacionais (como tipos de contágio emocional), ao passo que eles são influenciados pela atmosfera hospitaleira da comunidade, e torná-los motivados a ouvirem e acolherem as perguntas que são feitas nos encontros do grupo.

Além da falta de motivação, Gary (e os outros participantes) pode carecer da *capacidade* de agir com hospitalidade; a comunidade, nesse cenário, pode fornecer modelos de tal virtude, e Gary pode imitar outros em suas atitudes de escuta, maneirismos faciais, e outros aspectos sociais envolvidos em escutar interessadamente perguntas de outros participantes.

Ademais, Gary pode possuir a competência e a motivação necessárias, mas não possuir o julgamento (*phronesis*) apropriado para saber em que circunstâncias e de que modo específico deve demonstrar abertura a questões.⁵ A comunidade também pode suprir tais carências: ao passo que Gary participa dos encontros da comunidade, ele acaba agindo de modo sábio — por exemplo, pode haver diversos canais diretos e indiretos de *feedback* que sinalizam para Gary quando é e quando não é apropriado agir de certa maneira. Tais sinais podem ser expressões faciais, olhares, ou interrupções polidas, entre muitas outras.

Em todos esses casos, Gary acaba por agir de modo epistemicamente virtuoso e seu comportamento solidifica e compõe a cultura intelectualmente acolhedora da comunidade. Isto significa que o *ethos* acolhedor da comunidade é parcialmente constituído das atitudes acolhedoras de Gary. Por isso, esse tipo de virtude atribuída a uma comunidade se enquadra no que denominei de *não-somatismo*

⁵ De acordo com Aristóteles, a *phronesis*, ou sabedoria prática, é um elemento essencial para a posse e exercício de qualquer virtude (cf. Angioni 2011). Dentro da epistemologia das virtudes essa posição Aristotélica é endossada por grande parte dos responsabilistas, notadamente Roberts e Wood (2007), que dedicam o último capítulo inteiro da sua obra à *phronesis*, e Jason Baehr (2020), que enfatiza esse elemento como um componente necessário para a posse de qualquer virtude intelectual.

modesto, pois a virtude coletiva não pode ser apropriadamente descrita como a mera soma das virtudes dos membros, mas ela, não obstante, continua sendo fundada nas disposições (ainda que imperfeitas) que os membros têm de agir de modo virtuoso.

Assim, ao enquadrar esse tipo de atribuição de virtude coletiva como não-somativismo modesto eu me distancio parcialmente da avaliação que de Ridder faz de tais atribuições. Ele diz que essas virtudes “podem gerar performances intelectualmente virtuosas, independentemente das virtudes ou vícios dos membros do grupo” (2022, p. 373). Se por isso ele quer dizer que o comportamento virtuoso da comunidade não depende, fundamentalmente, dos perfis disposicionais de seus membros, tal afirmação parece não decorrer de seus próprios exemplos. Como visto na citação acima, tudo o que os casos por ele listados pontuam são situações em que a cultura ou práticas institucionais de uma comunidade ampliam potenciais individuais, minimizam as fraquezas de membros e promovem conexões significativas entre indivíduos e certas estruturas epistemicamente frutíferas; mas os indivíduos, com seus próprios caracteres intelectuais, fornecem os componentes básicos que, adequadamente concatenados e elevados, compõe as condições para que ajam de maneira virtuosa e o grupo possa ser propriamente atribuído com a virtude em questão.

3.3. A COMUNIDADE EPISTÊMICA POSSUI VIRTUDES ESSENCIALMENTE SOCIAIS

Na seção anterior explorei a possibilidade de um caso possível de atribuição de virtude epistêmica para grupos quando os membros não são, eles mesmos, virtuosos. As virtudes em questão, entretanto, acabam sendo manifestadas pelos próprios membros à medida que eles são influenciados pela cultura ou *ethos* do grupo em que participam. Uma questão que nos resta responder é se é possível uma atribuição de virtude coletiva mesmo em situações em que os membros de um grupo não contribuem, pessoalmente, e de nenhum modo significativo, para

virtude coletiva — virtudes que podem ser descritas de acordo com a abordagem do não-somativismo radical.

Essa pergunta é análoga a se grupos podem exibir estados epistêmicos (crença, crença justificada, racionalidade, conhecimento etc.) mesmo quando seus membros não possuem os estados em questão. Na literatura encontramos diversos exemplos e experimentos mentais que procuram descrever tais situações. No que se segue, irei adaptar três exemplos de estados epistêmicos para exemplos de virtudes epistêmicas, aplicando o modelo mais influente da literatura (sujeitos plurais/compromisso conjunto) e discutirei se tais exemplos fornecem cenários plausíveis para atribuição de virtude intelectual. Após concluir negativamente, apresentarei uma outra abordagem que, defenderei, nos permite atribuir virtudes coletivas não-somativas radicais.

3.3.1 SUJEITOS PLURAI/COMPROMISSO CONJUNTO

Os três cenários:

Pressão das expectativas epistêmicas de um grupo:

O corpo docente do departamento de filosofia de uma faculdade precisa escolher entre três candidatos para uma vaga de professor, candidatos A, B e C. A maioria dos professores do departamento desejam escolher o candidato A porque ele é homem e é branco. Entretanto, cientes que o departamento possui um comitê antirracista, eles acabam escolhendo o candidato B que é, de fato, o melhor candidato entre os três. O grupo demonstra justiça epistêmica, a despeito da maioria de seus membros ser individualmente preconceituosa.

Multiplicidade de papéis sociais (baseado em Fricker (2010, p. 238)):

João, um professor de filosofia em uma certa universidade, não é intelectualmente humilde. Mas o seu departamento tem procedimentos rigorosos e um alto padrão de qualidade em suas práticas de *feedback* e avaliação de professores, tanto por parte dos professores como dos estudantes. De acordo com esses procedimentos, os professores são não apenas encorajados, mas compelidos pela cultura e outros mecanismos institucionais do departamento a levar a sério os procedimentos de avaliação e, a partir deles, rever suas práticas de ensino, melhorar suas ementas e adotar outros ajustes sugeridos. Como parte de seu papel como

professor desse departamento, João contribui para promover sua cultura. Esse departamento de filosofia é, a despeito de João e de outros professores arrogantes, intelectualmente humilde.⁶

Mão invisível:

O departamento de filosofia de uma faculdade tem quatro professores. Dois são profundamente dogmáticos, nunca dispostos a adotar nenhuma nova prática pedagógica nem nova tecnologia em suas aulas e nas operações do departamento. Os outros dois são extremamente indulgentes a novas possibilidades, visto que adotam imediatamente qualquer novidade pedagógica e tecnológica em suas aulas, descartando facilmente métodos e procedimentos antigos. A estrutura do departamento se dá de tal modo que, enquanto grupo, ele é virtuosamente mente-aberta, conservando antigas práticas saudáveis e tradições de conhecimento, ao passo que adota boas novas possibilidades e tecnologias, assim potencializando suas realizações epistêmicas. Esse departamento, a despeito dos vícios de seus membros (e, importante, vícios opostos à virtude em questão), é mente-aberta.

Uma das principais teorias disponíveis que se propõe a explicar a natureza coletiva de virtudes epistêmicas como as relatadas nos cenários acima é o *modelo do compromisso conjunto* [*joint commitment account*], doravante MCC. Esse modelo foi originalmente formulado por Margaret Gilbert (1989; 2007) para explicar instâncias de crenças e intenções de grupo em linhas não-somativas, i.e., casos em que é possível atribuir uma crença ou outra intenção a um grupo quando nenhum membro sustenta tal crença ou possui tal intenção. Assim, MCC postula que um grupo G pode deliberar e decidir conjuntamente subscrever uma certa proposição p , resultando em que G crê que p , mesmo quando nenhum membro de G , individualmente, crê que p .⁷

⁶ Miranda Fricker defende que cada indivíduo ocupa diversos papéis e identidades práticas dentro do espaço social, e cada papel pode demandar certos padrões de comportamento, ou até mesmo certos modos de pensamento, que o sujeito assume quando performa tal papel social. Como Lahroodi explica: “quando um indivíduo escolhe se envolver com os contextos sociais das atividades de seus grupos ... eles acabam se comprometendo a exibir (ou suprimir) certos traços e características de sua personalidade” (2019, p. 413).

⁷ Existem diversas versões de MCC que procuram conciliar o fato de que pode haver diferenças nas atitudes proposicionais dos membros de um grupo. Por exemplo, em algumas versões o que é requerido é que apenas os membros operativos de um grupo — e não todos os membros — conjuntamente concordem em aceitar p . Tuomela (1993; 1995) é um dos que apresentam esse tipo de refinamento na sua versão de MCC.

Como Gilbert diz: “Os membros de G conjuntamente aceitam que p se e somente se é um conhecimento compartilhado em G que os membros de G individualmente, intencionalmente e abertamente ... expressam sua disposição em conjuntamente aceitar que p com os outros membros de G” (1989, p. 306). O modelo de Gilbert recebeu diversas críticas importantes,⁸ mas nos interessa investigar sua relevância para explicar virtudes epistêmicas.

Reza Lahroodi foi pioneiro em apresentar uma versão de MCC para virtudes intelectuais. De acordo com ele, um grupo pode se comprometer a agir virtuosamente e fazê-lo pelas razões corretas.⁹ Assim, “sujeitos plurais podem depositar suas vontades e se comprometer em atingir o fim benévolo do motivo porque ele é bom e, desse modo, performar certas ações” (Lahroodi 2019, p. 415). A questão, entretanto, é entender se, e em que condições, os membros de um grupo podem se comprometer a buscar tais fins benévolos quando eles, individualmente, não são movidos ou competentes para buscar tais fins. Parece que deve haver algum tipo de coação no nível do grupo que os inibe ou os move em direções contrárias às suas próprias vontades. No primeiro exemplo, os professores do departamento, sendo preconceituosos, não estão dispostos a escolher o melhor candidato, mas, por causa da política institucional do departamento, eles podem “depositar suas vontades e se comprometer” a escolher o melhor candidato independentemente da sua cor. No segundo exemplo, João e outros professores arrogantes depositam sua vontade e agem com

⁸ Jennifer Lackey (2020), por exemplo, ao passo que também defende a existência do fenômeno de crenças de grupos, apresenta três razões para rejeitar MCC. Em primeiro lugar, MCC não fornece um mecanismo para a diferenciação entre os fenômenos da crença de um grupo e a mentira de um grupo — visto que o compromisso conjunto dos membros de aceitar uma proposição pode ser feita com a explícita intenção de enganar; em segundo lugar, há o problema da fragilidade de julgamento, visto que é difícil de identificar a noção de mente em grupo — como ela diz: “visto que o encaixe mente-aomundo é uma das características definidoras de crença, e o não-somativismo é incapaz de assegurar esse tipo de encaixe para crenças de grupos, é evidente que precisamos procurar em outro lugar” (2020, p. 45); em terceiro lugar, existe o problema de fragilidade de base, que são casos em que os membros de um grupo concordam em aceitar que p mas a partir razões distintas e mutuamente excludentes.

⁹ Propondo uma versão semelhante, Fricker diz que um grupo G pode esposar uma virtude epistêmica ao “conjuntamente se comprometer a ser virtuoso pelas razões certas” (Fricker 2010, p. 243).

humildade — escutando cuidadosamente os *feedbacks* e tomando posse das críticas recebidas —¹⁰ como resultado de um constrangimento ambiental (nesse caso, não uma política institucional, mas a própria cultura do departamento). No terceiro exemplo, nós vemos que os vícios individuais dos professores acabam, de algum modo, se equivalendo e configurando uma virtude coletiva.

Nos três exemplos, argumentarei, MCC falha em caracterizar virtudes coletivas, e não é possível fazer uma atribuição não-somativa radical. Para tal avaliação, é importante resgatar as condições de atribuição de virtude intelectual, elencadas na seção 2.1.;

Virtudes intelectuais (responsabilistas) são compostas de:

- a. Uma certa habilidade intelectual; e
- b. Uma motivação particular em alcançar bens intelectuais.

Além disso, aponteí três componentes estruturais, segundo os quais virtudes são:

- a. Disposições enraizadas e duradouras;
- b. Adquiridas, e não pré-programadas; e
- c. Não é necessário ter uma completa compreensão teórica para possuí-las.

Começemos pelo último cenário, que apresenta uma situação caracterizada na literatura como inteligência Mandevilliana.¹¹ Dentre os

¹⁰ Uma das principais teorias sobre humildade intelectual na literatura declara que essa virtude “consiste em uma atenção apropriada, e tomar posse, das suas próprias limitações intelectuais” (Whitcomb et al. 2017, p. 520).

¹¹ Paul Smart (2018) apresenta uma boa introdução de como tal conceito pode ser aplicado à epistemologia das virtudes. Ele também apresenta diversos estudos empíricos que parecem corroborar a ideia de que vícios individuais podem, em certas circunstâncias, ser benéficos para a performance de um grupo. Como de Ridder explica: “diversas tarefas intelectuais de um grupo podem ser construídas como uma busca coletiva através de um espaço de possibilidades doxásticas: resolver um problema, formar uma hipótese, tomar uma decisão ou formar uma crença que se conforma à evidência disponível. Como Smart destaca, performar bem uma busca coletiva requer atingir um balanço entre investigação e exploração” (de Ridder 2022, p. 371). De acordo com Smart, um balanço ótimo entre investigação e exploração é melhor alcançado quando indivíduos portam certos vícios intelectuais, como dogmatismo, e alguns vieses cognitivos, que inibem que o grupo concorde em uma rápida solução ou caminho cognitivo; grupos em que seus membros tendem a manter suas posições iniciais tornam mais difícil que

três cenários, neste, mais evidentemente, não existe nenhum tipo de compromisso conjunto, seja de objetivos ou comportamentos a serem adotados. Os agentes são movidos pelos seus próprios vícios, e o que existe é um desacordo sobre os objetivos e motivações conflitantes que acabam, de alguma maneira, se concatenando, alegadamente, em uma virtude coletiva. Para que a virtude seja de fato alcançada, parece que restam duas alternativas. Ou ela é o resultado de pura sorte — é obra do acaso que os vícios contrastantes se equilibrem perfeitamente em uma virtude — ou existe algum conjunto de processos institucionais que, deliberadamente, coordenam os vícios para atingir um balanço ideal no nível coletivo.

No caso da mera sorte, no mínimo tal fenômeno conflitaria com (c) e mesmo com (b): sorte não costuma ser um fator sólido e duradouro, e também não é um motivador consistente. No caso da existência de procedimentos institucionais, poderíamos dizer que a virtude coletiva é fruto não tanto, ou talvez não em primeiro lugar, dos vícios dos quatro professores, mas da competência de alguma outra pessoa que criou e é responsável por sustentar um conjunto de procedimentos que geram um certo padrão coletivo do comportamento desejável. Tal projetista deve ser competente, adequadamente motivado e possuir bom julgamento para planejar e implementar o *design* institucional virtuoso. O resultado, assim, não pode ser creditado — ao menos não inteiramente — aos vícios antagônicos dos professores do departamento.

No segundo cenário (*multiplicidade de papéis sociais*), aparentemente também não existe nenhum tipo de acordo entre os professores para acolher avaliações e críticas, implementar recomendações e agir humildemente. Poderíamos fazer um ajuste para tentar configurá-lo como um caso de MCC:

uma única possibilidade ganhe rápida aprovação, e um grupo sem um consenso precisa continuar investigando outras opções doxásticas antes de aceitar alguma e começar a explorar os seus recursos.

No começo de cada ano acadêmico os professores participam de um encontro do departamento onde os valores e a cultura da instituição são evocados e os membros são convocados a se comprometerem firmemente com tais valores. João pode ser um desses professores e, embora seja pessoalmente arrogante, ele faz jus às suas palavras e cumpre sua parte para manter a tradição humilde do departamento em relação aos *feedbacks* e recomendações.

Seria esse um caso de humildade intelectual de um grupo em termos não-somativos radicais? Em primeiro lugar, podemos objetar em atribuir a virtude da humildade intelectual a um departamento em que os professores possuem uma postura altamente arrogante, mesmo que eles estejam dispostos a receber críticas e se pautar nelas para realizar alguns ajustes em suas práticas acadêmicas. Pois se os professores permanecem vítimas de arrogância intelectual em todas as outras instâncias da vida universitária, não parece adequado imputá-los como humildes.¹² Entretanto, mesmo que concedamos que tal atitude em relação a críticas se configura como uma virtude, esse exemplo se enquadra melhor nos termos de uma comunidade epistêmica com uma cultura ou *ethos* virtuoso, como explicado na seção anterior. Afinal de contas, a cultura do departamento influencia os membros, mas ainda é cada professor individual que acaba sendo humilde; não há nenhum sentido em que o departamento, acima e para além de seus membros, é epistemicamente humilde.

Finalmente, o primeiro cenário (*pressão das expectativas epistêmicas de um grupo*) envolve os professores de um departamento se

¹² Podemos colocar a questão nos seguintes termos: virtudes intelectuais, como descritas na seção 2.1, são traços de caráter intelectual estáveis que, no mínimo, dispõem seus possuidores para performar epistemicamente de modo bem-sucedido. Humildade intelectual é a virtude que liberta um agente dos vícios do orgulho (cf. Roberts e Wood 2003) e o dispõe para se apropriar de suas limitações (cf. Whitcomb et al. 2017), de tal modo que ele possa performar epistemicamente bem em diversas situações relevantes. O fato de um departamento ser receptivo a *feedbacks* não parece ser suficiente para o descrevermos como humilde — é necessário que o departamento esteja disposto a agir humildemente em uma série de contextos cognitivos. Se, entretanto, subscrevermos tal requerimento e modificarmos o cenário para que o departamento de fato aja com humildade intelectual em diversos casos relevantes, será ainda menos plausível conceder que tal disposição pode ser adquirida por mero acordo, enquanto os professores permanecem, individualmente, epistemicamente arrogantes e orgulhosos.

comportando contra suas próprias motivações e convicções (viciosas) para se conformar a uma pressão social — no caso, a pressão de um comitê antirracista — e assim esposando, ao nível do grupo, a virtude da justiça epistêmica em suas escolhas de candidatos. Há várias objeções que podem ser levantadas. Em primeiro lugar, pode-se apontar que os professores terão dificuldade em sustentar um padrão de comportamento enraizado no medo de uma repreensão institucional. Mesmo que o medo institucional seja um mecanismo eficiente, pode-se afirmar que a motivação do departamento certamente não será virtuosa, visto que eles não “depositam suas vontades para atingir um bom fim de um motivo porque ele é bom” (cf. Lahroodi 2019); em vez disso, eles estão simplesmente evitando uma punição ou outras sanções institucionais (contra (b)). É provável que, em diversas outras situações menos controladas do que a escolha de um candidato, eles agirão a partir de suas motivações e convicções preconceituosas, demonstrando injustiça epistêmica, e não justiça (contra (c)).¹³

3.3.2 UM CASO GERAL CONTRA MCC

Para além da inaptidão de MCC explicar os três cenários apresentados, podemos ir além e questionar a capacidade de MCC de explicar qualquer virtude intelectual não-somativa. A começar pelos dois componentes fundamentais das virtudes responsabilistas — (a) competência intelectual e (b) motivação pelos bens intelectuais — mesmo que aceitemos que, em alguns casos, MCC explique a competência coletiva, parece que MCC será sempre incapaz de modelar adequadamente uma motivação coletiva quando os membros não forem, individualmente, propriamente motivados. Na literatura, encontramos evidências de certas dinâmicas em que sentimentos são expressos, ampliados e irradiados por interações sociais. Entretanto, tais emoções de grupo não são alcançadas ou obtidas por uma

¹³ Miranda Fricker (2007) publicou a obra que tornou a discussão de justiça e injustiça epistêmica central na epistemologia. Para uma boa visão geral dos desenvolvimentos mais recentes nesse assunto, ver Daukas (2020).

concordância mútua — não é (ao menos em primeiro lugar) uma decisão coletiva que motiva o grupo em certa direção que nenhum dos membros é pessoalmente motivado.

Ao nos voltarmos para os componentes estruturais, MCC também parece inadequado. Em primeiro lugar, um mero compromisso mútuo em torno de uma virtude intelectual não parece, em si, gerar uma disposição sólida e estável (c), já que na mesma medida que a decisão foi tomada de agir virtuosamente, uma nova decisão pode ser tomada de abandonar a virtude; ao a menos, é claro, que os membros sejam confiáveis e profundamente comprometidos em atingir a virtude em questão — mas, então, a virtude coletiva seria mais um tipo de virtude somativa, um mero agregado das virtudes individuais. Em segundo lugar, de acordo com o MCC, a competência de um grupo para performar epistemicamente de modo virtuoso é definida por um acordo, e não desenvolvida pela prática (como requer (d)).¹⁴ Finalmente, parece que, para que membros de um determinado grupo possam se comprometer — tanto em termos de comportamento como de motivação — a se adequar a certa virtude, eles precisam ter uma ampla compreensão da virtude em questão, assim contrariando o último componente estrutural elencado (e).

Assim, parece adequado afirmar que o MCC, que foi inicialmente desenvolvido para explicar instâncias de crenças de grupo, não é apto a explicar casos de virtude intelectual de grupos. É claro, entretanto, que alguém poderia argumentar que os cinco componentes elencados são componentes requeridos apenas para virtudes intelectuais de indivíduos, e grupos poderiam ter requerimentos diferentes. Como Lahroodi coloca: “alguém pode abrir espaço teórico para virtudes epistêmicas coletivas tanto reduzindo alguns dos requerimentos para a posse de virtudes epistêmicas [de indivíduos] ou reinterpretando esses

¹⁴ Talvez, alguém possa alegar que uma vez que o grupo se comprometa com uma série de atitudes correspondentes a certa virtude, eles passariam a praticá-la e, assim, a desenvolvê-la ao longo do tempo. Isso parece de fato uma possibilidade, mas seria necessário uma explicação de como o grupo sustentaria um comportamento competente e motivado contrariando as vontades e competências dos membros.

requerimentos de um modo que coletivos possam realizá-los” (Lahroodi 2019, p. 409). Seria preciso, entretanto, que tal teoria explicitasse de modo convincente quais requerimentos poderiam ser eliminados ou reinterpretados no caso de coletivos. Mesmo em tal cenário, críticas à MCC ainda permaneceriam. Seguindo Alexander Bird, de Ridder aponta que muitos grupos são conectados e unidos não por concordâncias mútuas explícitas, mas por processos de solidariedade orgânica, fundados na divisão do trabalho cognitivo que acaba por criar uma série de relações interdependentes, tanto epistêmicas quanto práticas (Bird 2010; de Ridder 2022).

De todos os exemplos que vimos até aqui, nenhum foi capaz de se configurar dentro da perspectiva do não-somativismo radical. Na seção anterior, em que defendi ser possível a atribuição de virtude intelectual coletiva, tal atribuição foi enquadrada dentro do não-somativismo modesto, visto que, embora a performance do grupo não possa ser explicada meramente pelos atributos dos membros, ainda assim são certas disposições e comportamentos dos membros que, influenciados pela cultura ou processos institucionais, compõe a virtude no nível do coletivo. A questão que nos resta é, portanto, se existe alguma instância de virtude coletiva não-somativa radical e como explicá-la satisfatoriamente.

3.3.3 VIRTUDES COLETIVAS E NORMAS EPISTÊMICAS DISTINTAMENTE SOCIAIS

Nesta última seção pretendo esboçar os contornos de uma proposta de virtude intelectual não-somativista radical. Minha proposta não dependerá de nenhuma suposição contestada de que existem mentes de grupos ou alguma entidade mental ou cognitiva análoga. Defenderei, em vez disso, que virtudes intelectuais atribuídas a comunidades epistêmicas respondem a normas ou padrões epistêmicos distintamente sociais, ao passo que virtudes intelectuais atribuídas a indivíduos respondem a normas ou padrões epistêmicos individuais.

De início, vale apontar que de Ridder (2022), em sua tipologia sobre os possíveis modelos de virtudes epistêmicas de grupo, aponta como terceiro e último modelo o que ele chama de modelo da emergência. Virtudes emergentes seriam aquelas que, por sua própria natureza, seriam exclusivas de grupos, sem ter um análogo nas virtudes de indivíduos. Ele mesmo confessa que esse modelo é o mais especulativo, e que requer mais desenvolvimento teórico. Minha proposta se enquadra exatamente como uma proposta de virtudes epistêmicas emergentes.

Em primeiro lugar, defendo que virtudes epistêmicas podem ser aptamente descritas pelas normas ou padrões epistêmicos aos quais elas respondem. Virtudes de qualquer natureza são excelências ou qualidades que tornam seu possuidor competente em alguma prática ou área ampla e importante da vida humana (MacIntyre 1981; Wood 2018). Virtudes epistêmicas não são diferentes, e mesmo epistemólogos das virtudes de diferentes abordagens podem concordar que virtudes epistêmicas capacitam seus possuidores a executar práticas epistêmicas de modo excelente (mesmo que haja discordância do tipo de atividade que configura uma prática epistêmica). Assim, uma virtude epistêmica pode aptamente ser descrita pelos padrões ou normas que devem ser satisfeitos para que a performance habitual em questão seja considerada excelente.¹⁵ Dito de outro modo, um agente que possui uma virtude intelectual *VI* é um agente capaz de satisfazer de modo confiável e habitual certas normas ou padrões relacionados à virtude *VI*.

Em segundo lugar, defendo que é possível distinguir normativamente virtudes epistêmicas de indivíduos e virtudes epistêmicas de comunidades epistêmicas: enquanto as primeiras regulam ou governam capacidades (e motivações) cognitivas individuais, as segundas regulam ou governam relações epistêmicas entre os membros de uma comunidade e padrões de responsabilidade

¹⁵ Um método similar é empregado por Boulton et al. (2020), que defendem o que chamam de tese da Carga Normativa das Virtudes, de acordo com a qual "virtudes de um certo tipo são associadas com deveres do mesmo tipo" (2020, p. 45).

epistêmica compartilhada. Para que esse ponto fique mais claro, tomemos uma virtude intelectual individual (isto é, atribuída a indivíduos) como a mentalidade aberta (MA). Para que MA possa ser atribuída a um sujeito *S*, é preciso que *S* possua certas capacidades cognitivas, como a capacidade de transcender seus pontos de vista e observar atenta e cuidadosamente outros pontos de vista, inclusive aqueles que conflitam com as suas próprias perspectivas (cf. Baehr 2011); outras capacidades cognitivas talvez sejam necessárias, como a de julgar apropriadamente os contextos em que um ponto de vista alternativo deva de fato ser apreciado (cf. Riggs 2019). Além disso, MA só pode ser atribuída a *S* se *S* for propriamente motivado a exercitar MA para melhorar sua condição epistêmica, e não meramente para alcançar outros fins não epistêmicos.

E em que condições poderíamos atribuir uma virtude intelectual para uma comunidade epistêmica? Comunidades epistêmicas não possuem mentes e, portanto, não são constituídas de capacidades cognitivas próprias. Uma comunidade epistêmica é constituída de diversos agentes que performam várias práticas epistêmicas através de relações de dependência (Goldberg 2021) e por meio de vários níveis de divisão do trabalho cognitivo (Bird 2014). Assim, defendo, uma comunidade epistêmica possui uma certa virtude intelectual social *VIS* quando é capaz de (i) melhorar a condição epistêmica de comunidade como um todo por meio de *VIS*, (ii) ao menos alguns membros devem ser capazes de performar bem práticas relacionadas a *VIS*, mesmo que individualmente não sejam virtuosos, e (iii) a avaliação normativa de *VIS* é feita por meio da avaliação da qualidade das relações epistêmicas sociais dentro da comunidade e da responsabilidade epistêmica compartilhada entre os agentes.

Um exemplo ajudará a deixar essas descrições nítidas. Tomemos antes uma virtude epistêmica individual, a inquisitividade, que é a virtude relacionada à capacidade de fazer boas perguntas. De acordo com Lani Watson, “a pessoa virtuosamente inquisitiva é *caracteristicamente motivada e capaz de se engajar sinceramente em boas questões*” (2019, p. 161,

grifo original). A própria Watson sugere que, ao se atentar para as condições de realização dessa virtude, o aspecto normativo é realçado: “isto chama à atenção a dimensão normativa da habilidade” (Watson 2020, p. 440). Embora Watson não apresente inquisitividade por meio de suas normas, podemos estipular algumas delas:

SINCERIDADE: para ser inquisitivo, a pessoa deve sinceramente almejar melhorar sua condição epistêmica por meio de suas perguntas ou questões.

ALVO: questionar bem requer “mirar [*targeting*] informações relevantes, i.e., deve ser capaz de especificar precisamente o que ela quer saber ou entender”.

TIMING: questionar bem requer “identificar o contexto apropriado para as questões; a pessoa deve perguntar no momento e lugar apropriados, identificando a fonte correta de informações”.

CLAREZA: questionar bem requer “a habilidade de formular bem as questões; as questões devem ser bem articuladas e claramente comunicadas”. (cf. Watson 2019, p. 165)

Talvez existam outras normas relevantes, mas podemos afirmar, de modo geral, que a virtude da inquisitividade é adequadamente atribuída a um sujeito que é capaz de, habitualmente e confiavelmente, satisfazer SINCERIDADE, ALVO, TIMING e CLAREZA.

O que seria a virtude da inquisitividade social, atribuída não a indivíduos, mas a uma comunidade epistêmica? De acordo com os termos acima estipulados, (i) deve ser a comunidade epistêmica como um todo que melhora a condição epistêmica por meio de perguntas, e não apenas a pessoa que faz a pergunta; (ii) ao menos em alguns contextos, os membros devem ser capazes de fazer questões competentes mesmo que não sejam inquisitivos; e (iii) a avaliação normativa da prática social de questionar bem deve ser realizada por meio de uma avaliação das relações epistêmicas dentro da comunidade e da avaliação da responsabilidade epistêmica compartilhada.

Para que possamos elencar algumas das normas sociais epistêmicas relevantes, vale apontar os tipos de papéis que agentes de uma comunidade epistêmica performam em práticas de questionar. Podemos elencar três papéis: o questionador, que faz a pergunta; o

questionado, a quem a pergunta é dirigida; e a audiência, que são outras pessoas que participam do espaço epistêmico e de algum modo são afetados pelas perguntas ou com elas interagem.

Começemos refletindo sobre a norma TIMING. Em uma comunidade, tal capacidade de identificar o momento e o local apropriado para fazer perguntas envolve mais do que o *insight* ou *phronesis* do questionador. Os outros membros da comunidade partilham da responsabilidade epistêmica de sinalizar momentos e espaços adequados para que perguntas sejam feitas (cf. iii). Em uma sala de aula, por exemplo, a audiência ou a professora (a pessoa questionada) tem a responsabilidade de fornecer insinuações, sugestões ou pistas de quando uma questão é ou não apropriada. A professora deve estruturar sua aula de tal modo que torne evidente os momentos adequados para perguntas, como quando ela muda de tópico ou encerra um argumento. Assim, podemos sugerir:

TIMING SOCIAL: boas questões requerem a identificação do contexto e o momento apropriado para fazer perguntas; o questionador deve estar atento para quando e como perguntar; o questionado deve fornecer dicas (sejam expressões faciais, mudança no ritmo da fala, gestos etc.) que apontam quando e como ele deve ser questionado.

Pensemos agora em um outro caso. Imagine um dos estudantes em uma sala de aula que é muito inteligente e capaz de satisfazer CLAREZA habitualmente. Entretanto, ele sempre articula suas perguntas com o uso de uma linguagem excessivamente técnica que somente a professora, e nenhum outro aluno, é capaz de entender. Nesse caso, esse estudante pode estar desconsiderando seus colegas como agentes epistêmicos dignos, e a comunidade epistêmica como um todo não está capitalizando sobre as perguntas desse estudante e, portanto, não melhora sua condição epistêmica (cf. i). Podemos então descrever a seguinte norma social:

CONSIDERAÇÃO: uma comunidade epistêmica virtuosamente inquisitiva requer que as perguntas sejam formuladas de modo que a audiência possa compreendê-las e com elas aprender.

Além disso, pensando em como se dá o padrão de distribuição de perguntas em uma comunidade, podemos adicionar a seguinte norma:

DISTRIBUIÇÃO: uma comunidade epistêmica virtuosamente inquisitiva requer que um subconjunto significativo de seus membros sejam encorajados a realizar, e de fato realizam, perguntas.

Se uma pessoa de uma classe de aula faz tantas perguntas (mesmo que bem feitas) que ninguém mais consegue perguntar, embora essa pessoa possa ser individualmente virtuosa, tal padrão indica um vício no nível coletivo, visto que os outros alunos com dúvidas se sentirão cada vez menos encorajados a participar das práticas epistêmicas da comunidade, o que acabará por afetar negativamente a posição epistêmica do grupo (cf. i); além disso a comunidade epistêmica estará perdendo epistemicamente, já que não aprenderá com a diversidade de questões que teria a sua disposição caso DISTRIBUIÇÃO fosse satisfeita.

É importante apontar que minha preocupação com esses exemplos e normas não é em apresentar todas as normas sociais que regem a virtude da inquisitividade social; antes, é destacar como essa virtude, assim como outras virtudes epistêmicas atribuídas a comunidades, são governadas por normas distintas, que dizem respeito às relações epistêmicas entre membros e responsabilidade epistêmica compartilhada. Normas individuais, como aponte, regulam capacidades (e motivação) cognitivas de indivíduos.

Vale ainda um rápido exemplo de uma outra virtude coletiva emergente, que também poderia ser considerada como não-somativa radical. De acordo com Heather Battaly, a virtude da solidariedade é distintivamente social, porque pode ser atribuída apenas a corpos sociais — são relações entre pessoas, e não indivíduos, que podem ser solidárias. Como ela diz, “um grupo possui solidariedade ao passo que seus membros são dispostos a (1) compartilhar valores, objetivos ou fins; (2) se importam com esses valores, objetivos ou fins; (3) agir de acordo com esses valores, objetivos ou fins; (4) confiar no testemunho dos

outros membros ...; e (5) possuir um senso de pertencer ao grupo” (Battaly 2022, p. 304). Na sua visão, apreciamos a virtude coletiva ao compreender os padrões virtuosos nas relações entre os membros, e não somente ao entender capacidades que cada membro deve cultivar. Nesse sentido, tanto solidariedade quanto inquisitividade social são virtudes emergentes, ou não-somativas radicais, não tanto porque são descoladas dos atos dos membros dos grupos, mas porque só podem ser propriamente descritas apelando-se para certas normas distintivamente sociais.

CONCLUSÃO

Neste capítulo procurei apresentar alguns dos modos relevantes de atribuição de virtudes intelectuais (e também de vícios) a grupos e comunidades epistêmicas. Grupos podem ser virtuosos meramente porque, por meio de suas práticas, *design* institucional, tradições ou outros elementos, eles oferecem oportunidades e mecanismos para que seus participantes tenham seu caráter intelectual edificado — ou, em caso negativo, corrompido. Comunidades epistêmicas podem, entretanto, possuir virtudes intelectuais mesmo em cenários que seus membros não sejam pessoalmente virtuosos. Em muitos casos, a cultura e o *ethos* de uma comunidade amplia potenciais e limita os defeitos epistêmicos de seus membros de tal modo que, nas práticas do grupo, eles são capazes de agir virtuosamente. Há ainda casos em que podemos atribuir virtudes intelectuais diretamente para comunidades porque elas possuem virtudes distintamente sociais, que são aquelas relacionadas a normas que regulam relações entre indivíduos e responsabilidade epistêmica compartilhada.

Apreciar tais possibilidades possui enorme importância epistêmica e pedagógica. Epistêmica porque, se queremos entender os meios, processos e condições de produção e distribuição do conhecimento e de outros bens intelectuais, é fundamental compreendermos como esses processos se dão nos espaços coletivos em que exercitamos a grande

maioria de nossas práticas intelectuais, e em que condições esses espaços podem ser tributados como virtuosos. Pedagogicamente porque, entendendo a importância epistêmica, podemos investigar, planejar e atuar para que tais comunidades adquiram tais virtudes e se livrem de seus vícios.

REFERÊNCIAS

- Angioni, Lucas. (2011). “Phronesis e Virtude do Caráter em Aristóteles: Comentários à *Ética a Nicômaco VI*.” *Dissertatio*, 34: 303–45.
- Baehr, Jason. (2011). *The Inquiring Mind: On Intellectual Virtues and Virtue Epistemology*. Oxford: Oxford University Press.
- Baehr, Jason. (2020). The Structure of Intellectual Vices. In: Ian James Kidd, Heather Battaly, and Quassim Cassam (eds.), *Vice Epistemology*, pp. 21–36. New York: Routledge.
- Battaly, Heather. (2015). A Pluralist Theory of Virtue. In: Mark Alfano (ed.), *Current Controversies in Virtue Theory*, pp. 7–21. New York: Routledge.
- Battaly, Heather (ed.). (2019). *The Routledge Handbook of Virtue Epistemology*. New York: Routledge.
- Battaly, Heather. (2022). Solidarity: Virtue or Vice? In: Mark Alfano, Colin Klein, Jeroen de Ridder (eds.), *Social Virtue Epistemology*, pp. 303–324. New York: Routledge.
- Bird, Alexander. (2010). “Social Knowing: The Social Sense of ‘Scientific Knowledge.’” *Philosophical Perspectives*, 24 (1): 23–56.
- Bird, Alexander. (2014). When Is There a Group That Knows? Distributed Cognition, Scientific Knowledge, and the Social Epistemic Subject. In: Jennifer Lackey (ed.), *Essays in Collective Epistemology*, pp. 42–63. Oxford: Oxford University Press.
- Bird, Alexander. (2019). Group Belief and Knowledge. In: Miranda Fricker, Peter J. Graham, David Henderson, Nikolaj J. L. Pedersen (eds.), *The Routledge Handbook of Social Epistemology*, pp. 274–283. New York: Routledge.
- Boult, Cameron; Kelp, Christoph; Schnurr, Johanna; Simion, Mona. (2020). Epistemic Virtues and Virtues with Epistemic Content. In: Christoph Kelp, John Greco (eds.), *Virtue Theoretic Epistemology: New Methods and Approaches*, pp. 42–57. Cambridge: Cambridge University Press.

- Brady, Michael; Pritchard, Duncan. (2003). *Moral and Epistemic Virtues*. Malden, MA: Blackwell.
- Brady, Michael S. (2016). Group Emotion and Group Understanding. In: Michael Brady, Miranda Fricker (eds.), *The Epistemic Life of Groups: Essays in the Epistemology of Collectives*, pp. 95–110. Oxford: Oxford University Press.
- Brogaard, Berit. (2014). Towards a Eudaimonistic Virtue Epistemology. In: Abrol Fairweather (ed.), *Virtue Epistemology Naturalized: Bridges Between Virtue Epistemology and Philosophy of Science*, pp. 83–102. Synthese Library. Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-04672-3_6.
- Cabral, Marcelo. (no prelo). Introdução à Epistemologia das Virtudes. In: Agnaldo Portugal, Fábio Bertato (eds.), *Compêndio de Filosofia Da Religião*.
- Cassam, Quassim. (2019). *Vices of the Mind: From the Intellectual to the Political*. Oxford: Oxford University Press.
- Code, Lorraine. (1987). *Epistemic Responsibility*. Hanover, NH: University Press of New England.
- Daukas, Nancy. (2019). Epistemic Justice and Injustice. In: Miranda Fricker, Peter J. Graham, David Henderson, Nikolaj J. L. L. Pedersen (eds.), *The Routledge Handbook of Social Epistemology*, pp. 327–334. New York: Routledge.
- de Ridder, Jeroen. (2022). Three Models for Collective Intellectual Virtues. In: Mark Alfano, Colen Klein, Jeroen de Ridder (eds.), *Social Virtue Epistemology*, pp. 367–385. London: Routledge.
- Fricker, Miranda. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford: Oxford University Press.
- Fricker, Miranda. (2010). Can There Be Institutional Virtues? In: Tamar Szabo Gendler, John Hawthorne (eds.), *Oxford Studies in Epistemology*, volume 3, pp. 235–252. Oxford: Oxford University Press.
- Gilbert, Margaret. (1989). *On Social Facts*. New York: Routledge.
- Gilbert, Margaret. (2007). Collective Intentions, Commitment, and Collective Action Problems. In: Fabienne Peter, Hans Bernhard Schmid (eds.), *Rationality and Commitment*, pp. 258–279. Oxford: Oxford University Press.

- Goldberg, Sanford. (2021). "Normative Expectations in Epistemology." *Philosophical Topics*, 49 (2): 83–104.
- Goldman, Alvin I. (2019). The What, Why, and How of Social Epistemology. In: Miranda Fricker, Peter J. Graham, David Henderson, Nikolaj J. L. L. Pedersen (eds.), *The Routledge Handbook of Social Epistemology*, pp. 10–20. Routledge.
- Greco, John. (2010). *Achieving Knowledge: A Virtue-Theoretic Account of Epistemic Normativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kidd, Ian James. (2022). From Vice Epistemology to Critical Character Epistemology. In: Mark Alfano, Colin Klein, Jeroen de Ridder (eds.), *Social Virtue Epistemology*, pp. 84–102. New York: Routledge.
- Kidd, Ian James; Battaly, Heather; Cassam, Quassim (eds.). (2021). *Vice Epistemology*. New York: Routledge.
- Lackey, Jennifer. (2012). Group Knowledge Attributions. In: Jessica Brown, Mikkel Gerken (eds.), *Knowledge Ascriptions*, pp. 243–269. Oxford: Oxford University Press.
- Lackey, Jennifer (ed.). (2014). *Essays in Collective Epistemology*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Lackey, Jennifer. (2016). "What Is Justified Group Belief?". *The Philosophical Review*, 125 (3): 341–96.
- Lackey, Jennifer. (2020). *The Epistemology of Groups*. Oxford: Oxford University Press.
- Lahroodi, Reza. (2019). Virtue Epistemology and Collective Epistemology. In: Heather Battaly (ed.), *The Routledge Handbook of Virtue Epistemology*, pp. 407–419. New York: Routledge.
- List, Christian. (2005). "Group Knowledge and Group Rationality: A Judgment Aggregation Perspective." *Episteme*, 2 (1): 25–38.
- MacIntyre, Alasdair. (1981). *After Virtue: A Study in Moral Theory*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
- Mathiesen, Kay. (2006). "The Epistemic Features of Group Belief." *Episteme*, 2 (3): 161–75.
- Riggs, Wayne. (2019). Open-Mindedness. In: Heather Battaly (ed.), *The Routledge Handbook of Virtue Epistemology*, pp. 141–54. New York: Routledge.

- Riggs, Wayne. (2003). Understanding ‘Virtue’ and the Virtue of Understanding. In: Michael DePaul, Linda Zagzebski (eds.), *Intellectual Virtue: Perspectives from Ethics and Epistemology*, pp. 203–26. Oxford: Oxford University Press.
- Roberts, Robert C.; Wood, W. Jay. (2003). Humility and Epistemic Goods. In: Michael DePaul, Linda Zagzebski (eds.), *Intellectual Virtue: Perspectives from Ethics and Epistemology*, pp. 257–79. New York: Oxford University Press.
- Roberts, Robert C.; Wood, W. Jay. (2007). *Intellectual Virtues: An Essay in Regulative Epistemology*. Oxford: Clarendon Press.
- Silva, Paul. (2019). “Justified Group Belief is Evidentially Responsible Group Belief.” *Episteme*, 16 (3): 262–81.
- Smart, Paul. (2018). “Mandevillian Intelligence.” *Synthese*, 195 (9): 4169–4200.
- Sosa, Ernest. (1980). “The Raft and the Pyramid: Coherence versus Foundations in the Theory of Knowledge.” *Midwest Studies in Philosophy*, 5 (1): 3–26.
- Strawn, Brad; Brown, Warren. (2021). *Expandindo a Vida Cristã*. 1. ed. São Paulo: Thomas Nelson Brasil.
- Tuomela, Raimo. (1993). “Corporate Intention and Corporate Action.” *Analyse & Kritik* 15 (1): 11–21.
- Tuomela, Raimo. (1995). *The Importance of Us: A Philosophical Study of Basic Social Notions*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Tuomela, Raimo. (2004). “Group Knowledge Analyzed.” *Episteme*, 1 (2): 109–27.
- Turri, John. (2017). Epistemic Situationism and Cognitive Ability. In: Mark Alfano, Abrol Fairweather (eds.), *Epistemic Situationism*, pp. 158–167. Oxford: Oxford University Press.
- Watson, Lani. (2019). Curiosity and Inquisitiveness. In: Heather Battaly (ed.), *The Routledge Handbook of Virtue Epistemology*, pp. 155–66. New York: Routledge.
- Watson, Lani. (2020). Educating for Good Questioning as a Democratic Skill. In: Miranda Fricker, Peter J. Graham, David Henderson, Nikolaj Pedersen (eds.), *The Routledge Handbook of Social Epistemology*, pp. 437–446. New York: Routledge.
- Whitcomb, Dennis; Battaly, Heather; Baehr, Jason; Howard-Snyder, Daniel. (2017). “Intellectual Humility: Owning Our Limitations.” *Philosophy and Phenomenological Research*, 94 (3): 509–39.

Wood, W. Jay. (2018). Christian Theories of Virtue. In: Nancy Snow (ed.), *The Oxford Handbook of Virtue*, pp. 281–300. Oxford University Press.

Zagzebski, Linda. (1996). *Virtues of the Mind: An Inquiry into the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zagzebski, Linda. (1999). What Is Knowledge? In: John Greco, Ernest Sosa (eds.), *The Blackwell Guide to Epistemology*, pp. 92–116. Oxford: Blackwell.

12

VIRTUDE INTELLECTUAL E ALIENAÇÃO EPISTÊMICA

Galen Barry

A alienação é, de forma bastante aproximada, a separação de um sujeito quanto a um objeto ou relação que pertence propriamente a ele. Como Jaeggi (2014, p. 25) coloca, “alienação denota a falta de relação de um tipo particular: um desprendimento ou separação de algo ao qual, na realidade, pertence junto”. Descritas dessa maneira, as discussões sobre alienação são tão antigas quanto a religião, com sua ênfase na problemática separação da humanidade de Deus ou dos deuses. No entanto, desde pelo menos Hegel e Marx, e talvez até Rousseau, o conceito de alienação tem sido utilizado para capturar um tipo mais específico de mal ou doença social, um tipo que filósofos argumentam ser distintivo da vida na sociedade moderna.¹ Exemplos da forma distintamente moderna de alienação incluem artificialidade, inautenticidade, despersonalização, reificação, isolamento social, falta de raízes, dissociação, falta de liberdade, absurdo, desindividualização e tédio.² Viver na sociedade moderna é, em parte, estar mais suscetível a ser afetado por tais fenômenos. É uma questão em aberto se a alienação moderna identifica um tipo social distinto, ou se é um conceito útil para diagnosticar males sociais.³ Não abordarei tais questões gerais. Em vez disso, assumirei que o conceito de alienação moderna é ao menos potencialmente útil e que ele potencialmente identifica um mal social distinto. Eu irei argumentar, em vez disso, que existe uma forma distintamente moderna de alienação *epistêmica* presente na sociedade moderna, e que é plausivelmente distintiva dessa sociedade.

¹ Leopold (2022) ecoa este ponto na entrada da SEP sobre alienação: “[o] conceito de alienação identifica um tipo distinto de doença psicológica ou social; nomeadamente, aquele que envolve uma separação problemática entre um eu e outro que pertencem propriamente um ao outro.” Este conceito moderno aparece de forma mais famosa em Marx (1844).

² Estes exemplos vêm de Jaeggi (2014, pp. 4–5).

³ Existe a preocupação de que a alienação talvez se aplique a fenômenos demais. Ver Schacht (1970, p. 116)

A alienação epistêmica é uma subcategoria do tipo de alienação delineada acima, uma forma de alienação em que a separação entre sujeito e objeto envolve propriedades propriamente epistêmicas do sujeito e/ou objeto. Embora possa haver muitas formas que a alienação epistêmica possa assumir, vou me concentrar em uma forma de alienação que surge devido a um conflito entre a dinâmica do conhecimento de grupo e requisitos tradicionais da virtude intelectual. O conflito, em linhas gerais, é o seguinte: a produção de conhecimento é cada vez mais uma atividade de grupo, e no entanto, as forças que tornam grupos eficientes na produção de conhecimento são, em um grau não trivial, incompatíveis com o que é necessário para que os indivíduos sejam intelectualmente virtuosos. Como resultado, a eficiência máxima do grupo exige que um número não- -insignificante de membros do grupo se comporte de maneiras que, no nível individual, são não-virtuosas. À medida que o conhecimento baseado em grupos se torna cada vez mais difundido na sociedade moderna — a ciência normal sendo o exemplo paradigmático desse conhecimento —, o conflito com a virtude se torna mais pervasiva, e os virtuosos se alienam de bens epistêmicos fundamentais. O principal objetivo deste capítulo é examinar esse conflito. Um objetivo secundário é destacar que a 'virada social' na epistemologia não é isenta de custos: mesmo que grande parte, ou mesmo a maioria, do conhecimento humano tenha origem social, isso pode ocorrer ao custo da virtude.

Eis uma breve prévia. Na seção 1, eu examino em detalhes o conflito que acabamos de delinear e articulo a extensão em que a virtude individual e o conhecimento de grupo são incompatíveis. O conflito, eu argumento, não está em uma incompatibilidade geral entre virtude e conhecimento de grupo, mas sim no fato de que há um limite relativamente baixo sobre o quanto de atividades virtuosas os grupos podem acomodar antes de começarem a perder a sua eficiência epistêmica. Na seção 2, eu considero, e em último caso, rejeito, três estratégias para tornar conhecimento de grupo compatível com a máxima virtude nos membros do grupo. Na seção 3, eu apresento um desafio para o uso dessa separação como uma base para a alienação. Eu defendo que tentativas tradicionais, tais como a de Marx,

de fundamentar a alienação em capacidades não-realizadas da natureza humana falham em superar adequadamente o problema. Finalmente, na seção 4, eu esboço uma abordagem para superar esse desafio, um que não faz nenhuma referência à uma natureza humana normativa. Ela é inspirada na famosa objeção de Bernard Williams ao utilitarismo: assim como as demandas para a felicidade geral alienam indivíduos de seus projetos mais fundamentais, os requerimentos para a investigação (*inquiry*) de grupo eficiente também podem alienar o virtuoso de seu compromisso com a virtude.

1. O CONFLITO ENTRE CONHECIMENTO DE GRUPO E A VIRTUDE INDIVIDUAL

Essa seção irá delinear um caso *prima facie* para o conflito entre as forças da produção do conhecimento de grupo e a virtude. Para esse fim, precisaremos articular quais são as forças relevantes para a produção de conhecimento de grupo, quais são os requerimentos relevantes para a virtude, e por que eles são incompatíveis.

Quais são as forças da produção de conhecimento de grupo? Eles são os fatos que contribuem para a capacidade de coletivos produzirem conhecimento. Por exemplo, uma força bastante trivial da produção de conhecimento de grupo é o fato que grupos têm indivíduos com cérebros que podem obter informação sobre seu ambiente. Embora as forças reais da produção de conhecimento de grupo sejam obviamente numerosas e muitas delas não-triviais, o que importa para nossos propósitos é que muitas dessas forças possuem um alto grau de autonomia. Um composto é autônomo na medida em que seu comportamento ou características não são diretamente reduzíveis ao comportamento ou características de seus constituintes. Por exemplo, o gosto de panquecas possui um grau de autonomia porque não é diretamente redutível ao gosto de seus ingredientes. Se fosse, ninguém comeria panquecas, assim como ninguém — eu assumo — aprecia o gosto de fermento em pó, bicarbonato de sódio, farinha etc. O gosto de sanduíche de geleia e amendoim é menos autônomo que o gosto de panquecas, pois o seu gosto é basicamente a soma dos gostos

de pão, pasta de amendoim, e geleia. É notório que grupos, e não apenas gostos, possuem autonomia, *i.e.*, que as propriedades de grupos podem falhar em ser diretamente redutíveis às propriedades dos membros que os constituem. Para citar um exemplo famoso, modelos focados em agentes conhecidamente mostram que uma cidade pode se tornar segregada racialmente mesmo que cada residente esteja disposto, sob um conjunto de condições relativamente amplo, de viver próximo de pessoas de outras raças, e que nenhuma delas deseje segregação em si.⁴

Embora a autonomia de grupos não seja, em geral, novidade para os filósofos,⁵ foi apenas nas últimas décadas que filósofos vieram a reconhecer que grupos epistêmicos possuem um grau semelhante de autonomia, *i.e.*, que as qualidades epistêmicas de grupos nem sempre consistem simplesmente na soma das qualidades epistêmicas de seus membros. Mayo-Wilson et al. (2011) descreve essa autonomia da seguinte forma: “indivíduos epistemicamente racionais podem formar grupos epistemicamente irracionais e (...) grupos racionais podem ser compostos por indivíduos irracionais” (p. 653).⁶ Enquanto as condições sob as quais indivíduos epistemicamente irracionais compõem grupos racionais é uma área de debate em aberto, exemplos potenciais incluem: grupos cujos membros se importam apenas com a verdade estando mais propensos em certas condições a fraudes científicas;⁷ grupos com “caçadores de novidades” superando grupos que seguem apenas sucessos prévios;⁸ grupos com agentes engajados em raciocínio motivado (*motivated reasoning*) superando grupos sem agentes desse

⁴ Veja o apropriadamente intitulado *Micromotives and Macrobehavior* (1978), de Schelling.

⁵ *The Fable of the Bees* (1988), de Mandeville foi instrumental nesse sentido.

⁶ Smart (2018), que contém numerosos exemplos de autonomia epistêmica, chama apropriadamente esses casos de “inteligência mandevilliana”.

⁷ Kofi Brilhante (2017). Ver Zollman (2018) para uma descrição detalhada dos papéis dos incentivos de crédito e dos ideais de verdade. Ver Heesen (2019) para trabalhos recentes sobre os limites dos incentivos de crédito.

⁸ Weisberg e Muldoon (2009, 2011, 2015).

tipo;⁹ grupos com membros dogmáticos superando grupos com membros não-dogmáticos;¹⁰ e grupos em que alguns membros perseguem projetos contrários à evidência superando grupos cujos membros apenas perseguem projetos baseados em evidência.¹¹ Em outras palavras, às vezes características que são tradicionalmente concebidas como não-virtuosas — e.g., dogmatismo, raciocínio motivado, insensibilidade à evidência, e preocupação excessiva por novidade — apesar disso, contribuem para o sucesso epistêmico do grupo. Outras vezes, características tradicionalmente associadas com a virtude, apesar disso, detraem o sucesso epistêmico do grupo, e.g., preocupação pela verdade, sensibilidade à evidência, e objetividade.

Nos voltemos agora para os requerimentos tradicionais da virtude, ou ao menos aqueles com potencial de entrar em conflito com as forças de produção de conhecimento de grupo. Há, é claro, pouca concordância sobre o que a virtude intelectual requer, em parte porque há pouca concordância sobre qual a classe metafísica a que virtudes pertencem. A divisão tradicional é sobre a chamada concepção ‘confiabilista’ de virtudes, de acordo com a qual virtudes são poderes ou faculdades de indivíduos, e a chamada concepção ‘responsabilista’ de virtudes, de acordo com a qual são semelhantes a traços de caráter.¹² Apesar dessa profunda divisão, ambos os lados concordam que para uma pessoa ter uma virtude ela deve estar em uma relação apropriada com bens epistêmicos fundamentais, tais como crenças verdadeiras, conhecimento, ou entendimento.¹³ Para a concepção confiabilista, este requerimento é basicamente analítico: virtudes, por definição, são poderes que são suficientemente confiáveis em promover crenças

⁹ Hallsson e Kappel (2018), Mercier e Sperber (2011, 2017), Trouche et al. (2014, 2016), e Vinokur e Burnstein (1978).

¹⁰ Zollman (2010).

¹¹ Kitcher (1990), Strevens (2003).

¹² Para exemplos clássicos de confiabilistas, ver Goldman (1999) e Sosa (1993). Para exemplos clássicos de responsabilistas, ver Zagzebski (1996, 2003) e Montmarquet (1991). Battaly (2008) e Greco (2002) oferecem boas visões gerais dessa divisão.

¹³ Veja Carter e Gordon (2014) para um resumo das várias maneiras pelas quais essa conexão é descrita.

verdadeiras (ou conhecimento, entendimento, etc.). E mesmo na concepção confiabilista, embora haja muita discordância sobre qual é a relação apropriada, há um consenso de que virtudes se relacionam apropriadamente a bens epistêmicos fundamentais, e que isso é parte do que as torna virtudes. Por exemplo, Zagzebski (1996) argumenta que isso se segue de seu status como virtudes: “[u]ma virtude, então, pode ser definida como uma excelência profunda e duradoura de uma pessoa, envolvendo uma motivação característica para produzir um certo fim desejado e um sucesso confiável em ocasionar esse fim” (p. 137). No caso de virtudes intelectuais, este requerimento implica tanto confiabilidade na produção de crença verdadeira (etc.), assim como um amor pela verdade. Alguns responsabilistas consideram o mero desejo, ou o amor, pelo bem epistêmico como a relação relevante.¹⁴ Para os propósitos de articular o conflito entre virtude e as forças do conhecimento de grupo, eu irei assumir por ora que virtudes são relacionadas a bens epistêmicos fundamentais ao menos por promover confiavelmente esses bens (considerarei uma relação mais fraca na seção 2). Isto é, eu assumirei que possuir uma virtude intelectual requer que o possuidor esteja mais propenso, por causa desta virtude, de possuir o bem epistêmico fundamental em questão. Embora esta alegação seja apenas uma suposição neste ponto, alguém pode defender que é intuitivo que esta conexão é na verdade parte de nossa visão de senso comum sobre o que está envolvido na virtude.¹⁵ Suponha que única coisa que você soubesse sobre duas pessoas é que uma delas é diligente (ou intelectualmente honesta, etc.) e que a outra é intelectualmente preguiçosa (ou intelectualmente desonesta, etc.), e também que você tivesse que apostar, entre dez proposições escolhidas aleatoriamente sobre as quais cada uma tem crenças a respeito, qual das duas tem mais crenças

¹⁴ Veja a discussão na próxima seção.

¹⁵ Para uma negação geral da condutividade da virtude intelectual à verdade, ver Montmarquet (1993, 2000). Para uma discussão no contexto da mente aberta, ver Baehr (2011), Carter e Gordon (2014) e Kwong (2017). Ver Baehr (2006) para uma discussão geral sobre o papel da condutividade da verdade em discussões sobre virtude intelectual.

verdadeiras. Você provavelmente apostaria na primeira. Esta intuição reflete a ideia que, ao menos em nossa concepção ordinária de virtude, há alguma conexão entre ter uma virtude e ter crenças verdadeiras.¹⁶ A conexão, é claro, não é uma conexão garantidora — pessoas de mente aberta, diligentes, etc., às vezes se enganam. Similarmente, a conexão não é perfeitamente estável — ela é compatível com um dada virtude aumentar a chance de alguém de formar crenças falsas em alguns contextos.¹⁷ Por exemplo, se uma pessoa de mente aberta viajar e tiver uma estadia prolongada com membros de uma família com mentalidade conspiracionista, isto pode levar a menos crenças verdadeiras do que teria caso tivesse ficado em casa.¹⁸ Entretanto, assumamos que a virtude é conectada com bens epistêmicos fundamentais por ao menos promovê-los, mesmo que apenas de forma probabilística e anulável.

Nós podemos agora articular o conflito entre as formas de produção do conhecimento de grupo e os requerimentos para a virtude. Uma consequência da autonomia de grupos epistêmicos é a de que grupos às vezes produzem conhecimento mais eficientemente quando há um nível não-insignificante de atividades entre seus membros as quais, *no nível dos indivíduos*, operam de forma independente à verdade. Isto é, as atividades que promovem sucesso do grupo muitas vezes são atividades que não promovem sucesso individual, ou seja, elas são atividades que não tornam mais provável que o *indivíduo* ganhe crenças verdadeiras, conhecimento ou entendimento. Considere o raciocínio motivado (*motivated reasoning*). Raciocínio motivado ocorre quando uma pessoa avalia a evidência baseada no que ela já acredita ou quer acreditar. Grupos com agentes raciocinando de forma motivada muitas vezes superam grupos sem agentes assim, e.g., ao completar tarefas de lógica mais rapidamente e

¹⁶ A mesma aposta provavelmente seria feita, *mutatis mutandis*, para conhecimento e compreensão.

¹⁷ Para uma discussão sobre a conexão contingente entre virtudes e verdade, ver Kwong (2017).

¹⁸ A ideia de a virtude promover de forma confiável a crença verdadeira também é compatível, como a própria Zagzebski observa (1996, p. 182), com a existência de contextos em que os virtuosos, considerando tudo, não são confiáveis.

taxas mais altas de sucesso.¹⁹ Os mecanismos são diretos: grupos com agentes em raciocínio motivado realizam buscas menos redundantes por informação, e eles também têm uma maior propensidade em permitir que uma diversidade frutífera de opiniões se desenvolva.²⁰ Então, raciocínio motivado em *grupos* muitas vezes é condutivo à verdade. Ainda assim, ao nível da racionalidade individual, raciocínio motivado não é condutivo à verdade: indivíduos que raciocinam de forma motivada não estão mais propensos a ganhar crenças verdadeiras etc. Isto é porque, na vasta maioria dos casos, a realidade é que como é independente de como desejamos/queremos/esperamos que seja. No caso de indivíduos, não há um mecanismo para raciocínio motivado que faça uma diferença positiva para compensar isto, tal como aumentar a eficiência da busca por informações. Esses mecanismos operam apenas em grupos. O raciocínio motivado dos indivíduos, em outras palavras, é bom para o *grupo*, porém mal para os *agentes individuais*. Outros hábitos da mente dos exemplos anteriores também falham em ser condutivos à verdade no nível do indivíduo, ainda que eles possam ser condutivos à verdade para o grupo que eles ocorrem. Em grupos, a existência de dissidentes é muitas vezes importante para produzir conhecimento mais eficientemente.²¹ E no entanto, no nível individual, não há nenhuma conexão confiável entre, digamos, uma crença ser original e ela ser verdadeira. É por isto que uma preocupação excessiva por novidades é frequentemente associada com a falta de virtude. Nestes casos e em outros, as forças do conhecimento de grupo são maximamente eficientes somente quando um número não-insignificante de membros do grupo age de formas que são, *ao nível individual*, independentes da verdade. Ainda assim, a virtude intelectual *não* opera independentemente da verdade. É um requerimento da virtude, estamos assumindo, que ela confiavelmente promove bens epistêmicos fundamentais, tais como crenças verdadeiras. Segue-se que

¹⁹ Ver Hallsson e Kappel (2018), Mercier e Sperber (2011, 2017) e Trouche et al (2014, 2016).

²⁰ Hallsson e Kappel (2018, p. 2826)

²¹ Ver Weisberg e Muldoon (2009, 2011, 2015) e Heesen (2019).

grupos muitas vezes produzem conhecimento de forma mais eficiente quando existe um nível não-insignificante de atividade entre seus membros que, a nível individual, não é uma atividade virtuosa.²² Este é então o conflito: as forças de produção de conhecimento impõem um limite relativamente baixo à quantidade de atividade individualmente virtuosa que um grupo pode acomodar antes de começar a atuar como um obstáculo ao sucesso do grupo. Isto *não* significa que grupos eficientes não possam acomodar nenhum membro individualmente virtuoso ou que esses membros não possam contribuir para a eficiência máxima devido à sua virtude.²³ Em lugar disso, significa que em muitos casos só pode haver relativamente poucos desses membros em grupos. O fato de ser relativamente baixo é uma função do fato da autonomia de grupos epistêmicos ser relativamente surpreendente, ou seja, o limite máximo é mais baixo do que muitos esperariam. É claro que *o quão* baixo é esse limite continua a ser uma questão empírica e, sem dúvida, varia de contexto para contexto. Mas se as forças de produção de conhecimento de grupo forem bastante difundidas, então a incompatibilidade entre virtude e conhecimento de grupo que tal limite gera se generalizará na mesma medida.

2. TRÊS ESTRATÉGIAS PARA RESOLVER O CONFLITO

Alguns podem conceder as lições gerais sobre autonomia epistêmica, mas ao mesmo tempo negar que isso gere o conflito entre a eficiência do grupo e a virtude individual que acabamos de esboçar. Isto é, apesar da autonomia dos grupos epistêmicos, é possível que grupos sejam maximamente eficientes e que os seus membros sejam individualmente virtuosos. Nesta seção esboçarei três estratégias para contornar o conflito apresentado na secção 1 e argumentarei que cada uma delas falha.

²² Isto não implica que essa atividade seja *viciosa*, embora seja consistente com essa possibilidade. Na maioria das visões sobre vício epistêmico, a ausência de virtude não é equivalente à presença de vício.

²³ Ver Tanesini (2020) para o papel que a mente aberta pode desempenhar em manter a diversidade transitória.

A primeira estratégia para conciliar a dinâmica de grupos e os critérios para virtude é aceitar que a virtude promove de forma confiável bens epistêmicos, como a crença verdadeira, mas *negar* que a atividade de grupo opere sobre crenças. Com a possível exceção da compreensão,²⁴ cada um dos bens que a virtude promove envolve a crença como um componente.²⁵ Foi precisamente por causa desta conexão com a crença verdadeira que o pleno exercício da virtude foi visto como incompatível com a eficiência máxima do grupo: o que torna um grupo epistemicamente eficiente ao máximo é ele ter uma quantidade suficiente de atividade que, no nível dos indivíduos, opera independentemente da crença verdadeira (por exemplo, raciocínio motivado). Mas se a atividade de grupo opera em outros estados que não a crença, então essa incompatibilidade desaparece. E neste contexto, alguns filósofos realmente argumentam que a crença não é nem necessária nem sempre produtora de investigação (*inquiry*) coletivas saudáveis.²⁶ Se estiverem certos, então virtuosos poderiam de fato assumir duas funções: eles poderiam *acreditar* em coisas em que uma pessoa virtuosa acreditaria, ao mesmo tempo que apenas *aceitam* (etc.) o que for necessário para contribuir de forma mais eficiente para a investigação de grupo. Por exemplo, eles *acreditariam* em proposições com base no exame suficiente de evidência (digamos), mas *aceitariam* (etc.) proposições com base em raciocínio motivado (digamos). Se é possível que uma pessoa seja virtuosa enquanto essencialmente *pretende ser não-virtuosa*, então não há limite para o que é virtuoso nas divisões ideais de trabalho: seria possível que cada membro de um grupo epistêmico maximamente eficiente fosse virtuoso, contanto que nem todo o seu comportamento no grupo seja um reflexo de suas crenças.

²⁴ Ver Baumberger, Beisbart e Brun (2017) para uma discussão sobre atitudes envolvidas na compreensão.

²⁵ Ver Duncan (2020) para uma defesa de uma forma de conhecimento que não envolve crença.

²⁶ Ver, por exemplo, Dang e Kofi Bright (2021) ou Fleischer (2018, 2020, 2021). Ver van Fraassen (1980) para a defesa clássica do papel da aceitação na ciência.

Por mais tentadora que seja esta “estratégia de duas funções”, ela enfrenta pelo menos dois problemas potenciais. O primeiro diz respeito à capacidade das forças de produção de conhecimento de grupo operarem com a mera aceitação, em vez de crença, como veículo. Isto é, é uma questão em aberto se as atividades que contribuem para grupos epistêmicos eficientes deixam de fazê-lo quando elas envolvem meramente aceitação. Em alguns casos, a aceitação é plausivelmente suficiente. Consideremos o efeito que os incentivos de crédito têm nas escolhas dos programas de pesquisa. O que recebe crédito é a publicação e divulgação dos resultados, não a crença nesses resultados.²⁷ Se a mera aceitação é suficiente para motivar os membros do grupo a perseguirem as atividades que culminam em disseminação, então a mera aceitação é suficiente como veículo para as forças de produção de conhecimento do grupo. Em outros casos, contudo, é mais difícil imaginar as forças que operam, ao menos com a mesma eficiência, em outros estados que não a crença. Por exemplo, o raciocínio motivado é uma força poderosa em grupos e, no entanto, em contraste com os incentivos de crédito, depende indiscutivelmente da crença como veículo no íntimo dos seus membros. No mínimo, muitos dos trabalhos experimentais sobre raciocínio motivado são explicados em termos de respostas a crenças prévias e o desejo de mantê-las.²⁸ Isto sugere que o raciocínio motivado é uma tendência psicológica ligada especificamente à crença, de forma estável, se não essencialmente. Assim, o raciocínio motivado pode não reter a sua força, incluindo a sua força para o bem, se operar em estados adjacentes à crença, tal como a aceitação. Esta questão é, obviamente, empírica. O ponto é que esta é uma questão em aberto e a estratégia das duas funções depende de uma resposta específica a ela. Se pelo menos algumas forças da produção de conhecimento de grupo não funcionam tão eficientemente com base na mera aceitação, então a eficiência máxima do grupo exige que os membros do grupo realmente *acreditem*

²⁷ Ver Strevens (2003) e Dang e Kofi Bright (2021).

²⁸ Ver nota de rodapé 10.

em pelo menos algumas das coisas nas quais baseiam as suas atividades. Se essas atividades operarem, ao nível dos indivíduos, de uma forma independente da verdade, então a eficiência do grupo estará em conflito com a virtude.

Assim, a estratégia das duas funções depende do pressuposto empírico questionável de que as forças de produção de conhecimento em grupo são tão eficientes com a aceitação como veículo, como com a crença como veículo. Mas mesmo que esta suposição se prove verdadeira, a estratégia das duas funções ainda mantém a essência do conflito intacta, apesar das aparências iniciais em contrário. A estratégia das duas funções retém a contribuição dos indivíduos virtuosos para o conhecimento do grupo, tornando grande parte da sua virtude *inativa* em contextos de grupo. Ou seja, é possível que todos os membros de um grupo epistêmico maximamente eficiente sejam virtuosos apenas na medida em que um número suficiente de suas contribuições para tal eficiência tenha como fonte algo independente de suas virtudes. Para que os individualmente virtuosos contribuam para o conhecimento do grupo, muitos deles devem contribuir apenas no nível da aceitação. Pois se fosse verdade para todos os membros que são suas crenças que estão impelindo a investigação, então seriam os estados ligados à verdade que estariam impelindo a investigação, o que minaria os mecanismos que promovem a eficiência do grupo. Assim, dizer que a investigação de grupo maximamente eficiente é consistente com a virtude individual da forma descrita pela estratégia das duas funções é o mesmo que dizer que a honestidade de uma pessoa é consistente com a sua mentira num jogo de pôquer: só é consistente porque as regras do poker permitem que a verdade seja posta de lado. Portanto, o segundo problema com a estratégia das duas funções é que ela deixa intacta o conflito entre a dinâmica do conhecimento de grupo e o uso da virtude em contextos de grupo: grupos epistêmicos maximamente eficientes impossibilitam que muitos membros usem a virtude para orientar a sua atividade em esses grupos.

A segunda estratégia para eliminar o conflito entre a virtude e a dinâmica de grupo foca no pressuposto da confiabilidade em promover bens epistêmicos. Ela admite que a virtude deve estar adequadamente relacionada com bens epistêmicos fundamentais, mas nega que esta relação seja de promoção confiável. Em vez disso, a pessoa virtuosa deve ser adequadamente *motivada* por esses bens, por exemplo, amando-os ou desejando-os profundamente.²⁹ Não importa, diz a objeção, se os virtuosos se envolvem em raciocínio motivado, busca de incentivos de crédito, dissidência etc., desde que estes tipos de comportamentos sejam motivados por um amor à verdade (etc.). O sucesso desta “estratégia motivacional” depende da extensão em que o amor à verdade é compatível com as forças do conhecimento de grupo, isto é, na medida em que se pode amar a verdade e ainda assim envolver-se em raciocínio motivado, buscar novas visões por causa da própria novidade, ser movido por incentivos de crédito, e assim por diante. E o amor à verdade parece *sim* compatível com pelo menos algumas dessas forças. Por exemplo, Kofi Bright (2017) e Zollman (2018) fornecem evidências de que grupos compostos por agentes com motivos mistos (aqueles motivados tanto pela verdade quanto por incentivos de crédito) superam grupos cujos membros são motivados exclusivamente por incentivos de crédito, pelo menos em uma gama de condições. Mas existe uma séria preocupação sobre até que ponto o amor à verdade é compatível com outras forças de produção de conhecimento. Considere a dissidência e o raciocínio motivado. Este último é *definido* como o tipo de raciocínio motivado pelo desejo de que certos compromissos anteriores (por exemplo, crenças) sejam verdadeiros. Como tal, é basicamente uma verdade conceitual que o raciocínio motivado é incompatível com o amor à verdade, pelo menos ao mesmo tempo em que ocorre o raciocínio motivado e em relação à mesma evidência. Da mesma forma, a dissidência ocorre quando uma pessoa orienta as suas escolhas

²⁹ Por exemplo, Montmarquet (1991), Zagzebski (2003) e Battaly (2004). Eu me concentro nas visões motivacionais porque elas estão mais distantes das visões de promoção confiável. Ver Baehr (2011) para uma posição intermediária.

epistêmicas não com base em sucessos ou evidências anteriores, mas apenas com base na novidade. Novamente, se as escolhas de uma pessoa são guiadas apenas pela novidade, então parece que não há espaço para que sejam guiadas pelo amor à verdade, ao menos não no momento em questão. Assim, algumas das forças de produção de conhecimento em grupo parecem claramente incompatíveis com o amor pela verdade. Para outras, é uma questão empírica em aberto se o são.

Alguém poderia objetar que eu representei mal o amor à verdade nesses casos. A pessoa virtuosa não ama a verdade apenas quando é alcançada por ela, assim diz a objeção, como se fossem egoístas quanto ao conhecimento. Em vez disso, eles amam a verdade independentemente de quem a possui. Eles são, ou pelo menos podem ser, altruístas em seu amor pela verdade.³⁰ Portanto, mesmo que se engajar em raciocínio motivado (etc.) seja incompatível com uma pessoa amar a verdade para ela mesma, não é incompatível com o amor à verdade de forma mais imparcial. Por exemplo, talvez uma pessoa ame a verdade e saiba que o raciocínio motivado desempenha um papel na produção de conhecimento em grupos e, portanto, ela se envolve no raciocínio motivado para colaborar no aumento da quantidade de crenças verdadeiras para as quais o grupo dá acesso às pessoas posteriormente.³¹ As forças de produção de conhecimento em grupo são compatíveis com a virtude individual, na medida em que todos os membros do grupo podem amar a verdade (etc.) de uma forma *imparcial*, sem terem de modificar o seu comportamento de uma forma que prejudique sua máxima eficiência epistêmica.

Todavia, esta modificação na estratégia motivacional ocorre às custas de uma concepção tradicional de virtude intelectual, que é a concepção relevante para o conflito. Na concepção tradicional, a pessoa

³⁰ Ver Zollman (2019) para uma discussão sobre o altruísmo epistêmico nos dilemas dos prisioneiros.

³¹ Num espírito semelhante, Fleischer (2018) motiva a atitude próxima à crença de "endosso racional", em parte devido ao seu potencial para produzir conhecimento futuro. Da mesma forma, Hallsson e Kappel (2018) argumentam que o raciocínio motivado é racional em virtude de promover benefícios futuros.

virtuosa não quer simplesmente que os bens epistêmicos venham ao mundo, independentemente de quem os possui — ela também quer possuir *eles próprios* esses bens. Ou seja, a pessoa virtuosa está *parcialmente* relacionada com esses bens. É claro que há casos em que a pessoa intelectualmente virtuosa sacrifica a sua própria posse de bens epistêmicos para que outros os possam possuir, por exemplo, um pai pode sacrificar a sua capacidade de ler à noite para levar o seu filho a aulas particulares depois da escola. Mas este sacrifício decorre plausivelmente da virtude moral — sua preocupação com o bem-estar dos seus filhos — e não de um amor verdadeiramente imparcial pelo conhecimento. Afinal, se fosse verdadeiramente imparcial, ele estaria igualmente disposto a sacrificar o seu próprio conhecimento para que outra pessoa, potencialmente desconhecida para ele, pudesse ter um pouco mais de conhecimento. Não estou negando que uma explicação da virtude intelectual que coloque o amor imparcial pela verdade no centro não tenha nenhuma chance de sucesso³² O ponto, em lugar disso, é o de que um amor imparcial pela verdade plausivelmente não é parte da virtude intelectual como tradicionalmente concebida. Como resultado, a estratégia motivacional para resolver o conflito enfrenta um dilema. Ou afirma — de forma implausível — que comportamentos como a procura de novidades e o raciocínio motivado são compatíveis com o amor à verdade para si mesmo, ou reconcebe o amor à verdade de uma forma imparcial, afastando-se da concepção tradicional de virtude em questão aqui.

A terceira estratégia deriva de uma concepção de virtude dependente do contexto, segundo a qual os requisitos da virtude epistêmica dependem da situação em que o agente se encontra. Por exemplo, o agente epistemicamente virtuoso é muito cuidadoso em um ambiente epistemicamente arriscado, com muitas informações ruins fluando por aí, mas podem dar-se ao luxo de ser mais descuidados num ambiente epistemicamente seguro. Da mesma forma, os virtuosos podem ser bastante dogmáticos em situações que envolvem altos níveis de evidências

³² Uma forma radical de consequencialismo epistêmico poderia exigir esse amor imparcial pela verdade.

enganosas, enquanto a sua virtude os leva a ter uma mente mais aberta em situações com níveis mais elevados de fontes de informação confiáveis. O agente virtuoso ideal adapta-se a estas situações, inclusive em contextos de grupos.³³ Por exemplo, numa situação individualizada, não é virtuoso envolver-se num raciocínio motivado, mas isto não impede que o raciocínio motivado reflita virtude em alguns contextos de grupo, pois tal raciocínio promove a verdade ao nível do grupo.

Embora esta terceira estratégia se baseie na alegação plausível de que a virtude é dependente de contexto, ela falha em evitar o conflito. Se assumirmos a condutividade à verdade da virtude, então, mesmo que o agente cujo raciocínio motivado em ambientes de grupo promova o sucesso do *grupo* e mesmo que esse raciocínio só apareça em tais contextos, ainda assim ele não consegue promover bens epistêmicos para *si próprio*. Isto é, agentes com raciocínio motivado em grupos não estão mais propensos a adquirir crenças verdadeiras para si mesmos, mesmo que a sua presença em grupos promova o sucesso do grupo. Seu raciocínio funciona como um autossacrifício epistêmico *de facto*: perseguir crenças com base no desejo, com vistas a promover fins do grupo. Como mencionado dois parágrafos atrás, tais sacrifícios podem muito bem ser justificados — talvez valha a pena rebaixar-se epistemicamente para promover fins de grupo suficientemente importantes. Mas se tal atividade é virtuosa, não o é de acordo com a concepção tradicional de virtude, segundo a qual a pessoa virtuosa promove bens epistêmicos fundamentais para ela mesma.

3. A SEPARAÇÃO DO VIRTUOSO E DO CONHECIMENTO

O restante do capítulo se concentra em diagnosticar explicitamente o conflito entre virtude e conhecimento de grupo como uma forma de alienação. Para que ele consista em uma forma de alienação, deve ser o caso que os virtuosos estejam de alguma forma

³³ Ver Kallestrup (2020) para uma discussão sobre a sensibilidade contextual da virtude em contextos de grupo. Flores (2021, republicado neste livro) argumenta que a sensibilidade ao contexto fala a favor dos “estilos” epistêmicos em vez da virtude adaptativa.

separados daquilo que propriamente lhes pertence. Nesta seção, focarei nessa separação, assim como uma que sua impropriedade pode estar fundamentada.

A virtude intelectual, tradicionalmente concebida, está ligada a bens epistêmicos fundamentais. Os virtuosos são melhores, individualmente, em produzi-los do que os não-virtuosos. Isto é parte integrante da suposição de que a virtude intelectual promove confiavelmente bens epistêmicos fundamentais. Dada a dinâmica do conhecimento de grupo, existe um limite na quantidade de atividade intelectualmente virtuosa que um grupo pode acomodar antes que essa atividade comece a minar a eficiência do grupo. Quando este limite for atingido, os virtuosos devem abster-se de contribuir para o conhecimento do grupo (de modo a não limitar a sua eficiência), ou contribuir para o conhecimento de grupo em outras bases que não a sua virtude. É claro que eles podem não *saber* que há um limite — ou seja, que a sua atividade virtuosa prejudicaria a eficiência do grupo, mas isso é irrelevante. O que importa é que o limite foi atingido. No primeiro caso — onde os virtuosos se abstêm de contribuir — a ligação entre a virtude e a produção de bens epistêmicos foi enfraquecida, uma vez que os virtuosos se afastaram daquele que é sem dúvida o modo mais impressionante de produção epistêmica na história humana. No segundo caso, o vínculo também é enfraquecido, pois os virtuosos podem contribuir para essa produção, mas apenas deixando de lado a sua virtude. Em ambos os casos, a ligação entre a virtude e os bens epistêmicos fundamentais é cortada. Esta separação entre virtude e bens epistêmicos está no cerne da minha afirmação de que os virtuosos são epistemicamente alienados, uma vez que a alienação envolve uma separação de um sujeito (neste caso, o virtuoso) de um objeto (neste caso, bens epistêmicos fundamentais). Mas a mera separação entre virtude e bens epistêmicos não é suficiente para a alienação. Se eu lhe vender um sofá, não me tornarei alienado, mas apenas separado do meu sofá. Assim, para estabelecer que os virtuosos sofrem uma forma de alienação, devemos, no mínimo, mostrar que eles estão *impropriamente*

ou *problematicamente* separados desses bens. É esta impropriedade que explica por que a alienação é uma doença social e não apenas um fato descritivo.

E há realmente razões para *duvidar* que a separação seja problemática. É possível que os virtuosos estejam apropriadamente ligados a bens epistêmicos apenas enquanto *indivíduos* em contextos individualizados e não como membros de grupos. Se a ligação da virtude a bens epistêmicos é limitada a contextos individuais, então sua separação em outros contextos não é problemática. Por analogia, os jogadores de basquete que são os melhores em contextos individuais — bons jogadores em disputas de um contra um — não são necessariamente os melhores jogadores em contextos de equipe, mas não diríamos que isso seja uma surpresa, muito menos uma impropriedade, é apenas parte do fato de que o basquete possui um certo grau de autonomia: os melhores jogadores individuais nem sempre formam a melhor equipe. Assim, do fato dos bens epistêmicos fundamentais pertencerem propriamente aos virtuosos em contextos individuais, não se segue que a sua separação em outros contextos seja problemática.

Uma abordagem tradicional para explicar por que a alienação é problemática é a abordagem marxista: existem certos poderes humanos que pertencem à nossa natureza e é algo ruim para um ser humano não concretizar esses poderes. Por exemplo, a natureza humana tem certos poderes distintos (sendo a criatividade um deles) e os trabalhadores são alienados em parte porque não utilizam esses poderes no seu trabalho:

O que constitui, então, a alienação do trabalho? Primeiro, o fato de o trabalho ser externo ao trabalhador, *i.e.*, não pertence ao seu ser essencial; que no seu trabalho, portanto, ele não se afirma, mas nega-se, não se sente contente, mas infeliz, não desenvolve livremente a sua energia física e mental, mas mortifica o seu corpo e arruína a sua mente. (1844, p. 74)

Nesta abordagem, a natureza humana estabelece o padrão normativo para a alienação: a alienação é problemática precisamente

porque, e quando, as pessoas se encontram em condições em que a manifestação ou o desenvolvimento dos poderes humanos são difíceis ou impossíveis. No nosso contexto, uma explicação semelhante para a impropriedade envolveria, primeiro, postular uma natureza humana da qual alguns dos poderes são expressos em atividades individualmente virtuosas e, segundo, identificar condições que tornam difícil ou impossível expressar esses poderes (os quais estão, portanto, alienados). Por exemplo, se faz parte da nossa natureza ter uma mente aberta, ser diligente com a evidência ou ser intelectualmente honesto na procura por conhecimento, então qualquer atividade que impeça ou dificulte o desenvolvimento e a utilização desses traços seria qualificada como uma atividade alienante.

Alguns epistemólogos da virtude, bem como filósofos fora da epistemologia, incluem a atividade intelectual individual como parte da nossa natureza. Por exemplo, Martha Nussbaum oferece uma visão marxista-aristotélica da boa vida, segundo a qual o desenvolvimento das faculdades que formam a natureza humana constitui a boa vida. Entre essas faculdades estão faculdades intelectuais individuais, tais como a imaginação, a capacidade de distinguir e a compreensão (1992, p. 218). O desenvolvimento adequado destas faculdades é a virtude intelectual individual e, portanto, a virtude individual reside na nossa natureza. Da mesma forma, Zagzebski (1996, pp. 278–279) argumenta que o conhecimento paradigmático é o conhecimento fundamentado na natureza humana (concebida como o conjunto de capacidades exclusivamente humanas). Uma vez que, segundo ela, o conhecimento é a crença que surge de atos de virtude intelectual, se segue que a virtude intelectual também está fundamentada na natureza humana. Estes tipos de abordagens têm o potencial de explicar por que a separação entre virtuosos e bens epistêmicos fundamentais, mesmo em contextos de grupo, é alienante. Existem capacidades suficientemente ligadas à verdade e à compreensão que constituem parte da natureza humana, e as forças do

conhecimento de grupo tornam difícil a utilização dessas capacidades (ao menos na medida em que a pessoa é membro de um grupo).³⁴

Mas este uso da natureza humana para explicar por que a separação é problemática enfrenta três desafios. O primeiro, e mais geral, reside na suposição de que *temos* uma natureza humana essencial — um conjunto de características explicativas, exclusivamente humanas e traços generalizados. Mas muitos negam isto, em parte devido a preocupações sobre a sua compatibilidade com as origens evolutivas dos humanos.³⁵ Em segundo lugar, a suposição de que *temos* uma natureza humana essencial torna-se mais controversa quando acrescentamos que ela também determina o bem para os humanos, como sem dúvida faz a explicação em questão.³⁶ Uma coisa é pensar que existe uma natureza humana e outra é pensar que esta natureza estabelece o padrão para uma vida boa. Mas mesmo que se admita que existe uma natureza humana essencial e que ela determina o bem humano, há uma terceira preocupação, mais específica. Colocado de forma simples, se tivermos uma natureza, é improvável que ela envolva as virtudes intelectuais tradicionais em questão, e.g., mente aberta, diligência, honestidade intelectual etc. Há cada vez mais evidências de que muitas das nossas tendências intelectuais provavelmente evoluíram devido aos seus efeitos em grupos, e não pelos seus efeitos sobre indivíduos.³⁷ Para usar um exemplo frequentemente citado, o raciocínio motivado, embora seja um problema no nível dos indivíduos, foi provavelmente selecionado por sua capacidade de promover o sucesso do grupo (por exemplo, criando uma divisão de trabalho e proporcionando às ideias mais tempo para serem testadas pelos membros do grupo).³⁸ Se esta hipótese evolutiva sobre as origens dos hábitos intelectuais dos humanos

³⁴ Essa natureza precisaria ser suficientemente robusta para explicar a impropriedade. Pois se a nossa natureza explicasse apenas a nossa atividade como indivíduos, e não em grupos, então a atividade “não-virtuosa” em grupos não estaria necessariamente fora de sincronia com a nossa natureza.

³⁵ Hull (1986) é a apresentação clássica deste desafio.

³⁶ Ver Kronfeldner (2018, parte III) para uma visão geral das preocupações sobre uma natureza humana normativa.

³⁷ Ver Mercier e Sperber (2017).

³⁸ Veja Hallsson e Kappel (2018)

for verdadeira, então a nossa natureza intelectual não é individual, mas comunitária. Como tal, não pode ser usado para explicar porque é que a separação entre virtude e conhecimento em contextos de grupo é problemática. Na verdade, esta separação é adequada ou própria à nossa natureza, e não um conflito quanto a ela.

4. IDEAIS ABSURDOS

Terminarei propondo uma abordagem para explicar por que a separação entre o conhecimento e o virtuoso é problemática. A estrutura não faz nenhuma referência à natureza humana e é inspirada em Bernard Williams (1973). Williams não oferece uma teoria geral da alienação, em vez disso, ele argumenta que o utilitarismo é alienante porque para agir com base em razões utilitaristas uma pessoa é obrigada a agir com base em considerações que entram em conflito com as únicas bases para a ação em potencial que a pessoa tem em primeiro lugar. Ele requer ações que são, em certo sentido, impossíveis praticamente para o agente em questão:

[P]oderia ser uma característica da perspectiva moral de um homem que ele considera certos cursos de ação como impensáveis, no sentido de que ele não cogitaria a ideia de praticá-los (...) não os consideraria mesmo como alternativas, é algo em si que ele considera desonroso ou moralmente absurdo (...) Logicamente, ou mesmo empiricamente concebíveis eles podem ser, mas não são para ele moralmente concebíveis, significando com isso que a sua ocorrência como situações representaria não um problema especial no seu mundo moral, mas algo que está para além dos seus limites. (p. 92)

A visão de Williams é que os agentes tomam as suas decisões com base em seus “compromissos”: projetos tão profundos que, além de serem fontes de motivação e razões para a ação, constituem a identidade do agente.³⁹ Pedir a alguém que tome como consideração algo que é de fato inconsistente com os seus compromissos é minar a única fonte da sua agência e, portanto, a sua capacidade de tomar essa coisa em consideração

³⁹ Ver Venkatesh (2022) para uma posição clara sobre a noção de compromisso de William.

em primeiro lugar. Se o requisito utilitarista de maximizar imparcialmente o bem-estar não for consistente com os compromissos de um agente, então o ato é impossível praticamente para ele. Não é *logicamente* impossível para o agente agir nessas condições, nem é uma condição a qual o agente fisicamente não pode obedecer. Em vez disso, conceber o requisito *como uma fonte de razões* é impensável para o agente, pelo menos no momento em questão. Para que eles o considerassem, seria necessário que se separassem de si mesmos.

Se esta separação de si mesmo é problemática, não o é — como muitas vezes se supõe — porque separar-se de si mesmo é de alguma forma moralmente mal. Williams não está oferecendo uma crítica moral ao utilitarismo. Em lugar disso, funciona como uma crítica ao utilitarismo porque a situação do agente é de certa forma *absurda*:

É absurdo exigir (...) que ele simplesmente se afaste do seu próprio projeto e decisão e reconheça a decisão que o cálculo utilitário exige. É aliená-lo num sentido real das suas ações e da fonte da sua ação nas suas próprias convicções. (Ibid., p. 116)

Assim, o utilitarismo aliena porque separa um agente dele mesmo, e esta separação é problemática — por isso, alienação — porque é absurdo pedir por ela. O fato de o agente em questão se encontrar em uma situação absurda destaca uma fonte chave de afinidade entre o relato de alienação de Williams e os relatos mais tradicionais de alienação: o absurdo é geralmente concebido como uma forma de falta de sentido (*meaninglessness*), e a falta de sentido⁴⁰ é frequentemente citada como uma das principais características negativas da alienação. Jaeggi (2014), por exemplo, escreve que “um mundo alienado é um mundo sem sentido, um que não é experienciado por nós como um todo significativo”.⁴¹ O fato

⁴⁰ Ver Camus (1942) e Nagel (1971) para teses clássicas sobre a conexão entre absurdo e falta de sentido.

⁴¹ Ela também cita a falta de liberdade como uma característica constituinte da alienação. O operário de fábrica de Marx do século XIX — um exemplo clássico de alienação — envolve-se em trabalho sem sentido porque é um trabalho penoso e superespecializado produzido para compradores desconhecidos do mercado. Ver Wood (2004, seção 1) para uma defesa da objetividade da falta de sentido em Marx, bem como uma discussão de interpretações rivais e subjetivistas.

do agente de Williams se encontrar numa situação sem sentido é um sinal de que se trata de um caso genuíno de alienação.

Para aplicar a abordagem básica de Williams para diagnosticar a separação entre virtuosos e os bens epistêmicos fundamentais como uma forma de alienação, precisamos de três noções de contrapartida. Primeiro, uma *ação epistêmica* é qualquer ação relacionada a considerações epistêmicas. Por exemplo, as decisões sobre como formar crenças, sobre que fontes de provas procurar ou rejeitar e sobre como avaliar as provas são todas qualificadas como ações epistêmicas. Em segundo lugar, um *projeto epistêmico* é qualquer projeto de um agente que fornece razões para as suas ações epistêmicas. Por exemplo, compreender o mundo é um projeto para muitos: fornece razões para ler coisas, examinar provas, avaliar hipóteses etc. Terceiro, um *compromisso epistêmico* é um projeto epistêmico que constitui parte da identidade de alguém. Por exemplo, se a avaliação justa e honesta da evidência é tão importante para uma pessoa que ela seria, em certo sentido, uma pessoa diferente se não se importasse com ela, então isso conta como um dos seus compromissos epistêmicos.

Se estas três noções forem coerentes, então deveríamos esperar que seja impossível praticamente para uma pessoa levar a sério quaisquer considerações que exigissem que ela abandonasse os seus compromissos. Por exemplo, deveria ser impossível para a pessoa comprometida com a avaliação honesta das evidências ver a oportunidade de avaliar evidências desonestamente como uma ação possível de se tomar. A pessoa comprometida com a avaliação honesta de evidências poderia, evidentemente, *simular* uma avaliação desonesta. Por exemplo, eles poderiam reportar apenas um lado de um debate a terceiros. Mas esta não é, sem dúvida, uma *avaliação* desonesta, uma vez que a pessoa *saberia* que é isso que está fazendo e trataria quaisquer julgamentos resultantes como fraudulentos. Também será impossível praticamente para uma pessoa ver a contribuição para a investigação de grupo como uma fonte de razões sempre que isso exigir o abandono dos seus compromissos epistêmicos. Imagine uma pessoa para quem é um

compromisso epistêmico tanto basear suas atividades intelectuais naquilo em que acredita, como acreditar com base em evidências e não com base no desejo ou em algum outro incentivo. Devido a estes compromissos, ele não consegue imaginar seguir um projeto de longo prazo que ele não acredita ser melhor favorecido pela evidência entre os concorrentes, mesmo que saiba que isso promoveria o conhecimento do grupo. Se for vital para as divisões ideais do trabalho epistêmico e, portanto, para a saúde de grupos epistêmicos, que um número suficiente de membros do grupo seja capaz de se envolver em projetos de longo prazo independente de suas crenças, então ele terá dificuldade em contribuir para divisões ideais de trabalho simplesmente porque contribuir dessa forma exige abandonar o que ele considera ser uma fonte fundamental de razões para si. As mesmas situações de impossibilidade prática surgirão, *mutatis mutandis*, para quaisquer atividades de grupo que entrem em conflito com os compromissos epistêmicos dos virtuosos. Mesmo que o abandono de seus compromissos *promovesse* a eficiência do grupo e mesmo que *soubessem* disso, seria absurdo esperar que essa pessoa abandonasse o seu compromisso com a virtude em prol dos fins do grupo.

Podemos agora explicar por que a separação entre a virtude e os bens epistêmicos fundamentais em contextos de grupo é uma forma de alienação, pelo menos para alguns membros: não é inconcebível que, devido ao limite de atividade virtuosa em grupos maximamente eficientes, alguns membros sejam forçados a abandonar pelo menos uma das suas fontes fundamentais de razões, ou seja, um dos seus compromissos. Por exemplo, imagine que Alex está *epistemicamente comprometido* tanto com a virtude intelectual como com a produção de conhecimento, de forma que não consegue ver como fontes de razões qualquer ação epistêmica que exija o abandono da atividade virtuosa ou da participação na produção de conhecimento. Isto é natural, dado que *tanto* o desenvolvimento da virtude intelectual quanto o respeito e admiração pela produção de conhecimento são objetivos comuns da educação. O que Alex deve fazer quando o limite de atividades virtuosas em grupos for atingido e eles souberem que foi

alcançado? Terão inevitavelmente de abandonar um destes compromissos. Se desistir dos compromissos é impossível praticamente, então Alex enfrentará uma impossibilidade prática — eles devem abandonar uma base fundamental para a ação, a fim de agir com base em outra. Uma vez que esta escolha é absurda, ela é uma forma de alienação.

Alguém pode objetar que para que esta abordagem tenha sucesso, ela deve assumir que indivíduos como Alex podem muitas vezes identificar com sucesso situações em que o limite da atividade virtuosa foi atingido e, assim, serem capazes de saber quando devem abandonar a virtude epistêmica caso queiram contribuir para a produção de conhecimento do grupo. Se esta suposição não for realista, prossegue a objeção, então essa abordagem não consegue explicar adequadamente por que o conflito entre a virtude e o conhecimento de grupo é uma forma de alienação. Afinal, sem saber que o limite foi alcançado e a subsequente impossibilidade de agir de acordo com todos os seus ideais, Alex não enfrenta uma escolha impossível praticamente.

Mas a objeção falha em considerar o papel que a impossibilidade prática desempenha na explicação de Williams sobre a alienação. Ações praticamente impossíveis são alienantes somente porque são *absurdas*. Em outras palavras, é o *absurdo* que o agente de Williams enfrenta que fundamenta a sua alienação, com a impossibilidade prática funcionando como o meio para esse absurdo. Portanto, a questão relevante não é se Alex sabe que o limite da atividade virtuosa foi atingido, mas se a sua ignorância elimina o absurdo da situação. E há razões para pensar que o absurdo permanece. Os ideais de Alex os empurra em direções opostas, de uma forma que não é um mero resultado do acaso, no sentido de que o conflito poderia ter sido evitado se o mundo fosse um pouco diferente, ou no sentido de que Alex poderia muito bem ter mantido apenas um dos ideais que ele mantém. Em lugar disso, é muito provável que o compromisso de Alex com a virtude e a produção de conhecimento venha de um mesmo lugar: um amor ou desejo pela verdade e pelo conhecimento em si mesmos. O conflito é, portanto, bastante inevitável: os ideais que constituem o conflito tendem a existir juntos e, dada a natureza tanto da virtude como

das forças que impulsionam a produção de conhecimento em grupo, o conflito em que esses ideais resultam é bastante previsível. Portanto, mesmo que não saibam disso, pessoas como Alex encontram-se alienadas, uma vez que agir de acordo com um dos ideais constitutivos de sua identidade extirpa um outro.

CONCLUSÃO

Argumentei que existe uma forma de alienação propriamente epistêmica que surge quando os padrões de virtude entram em conflito com as forças de produção de conhecimento. Como forma de alienação, é uma doença ou enfermidade social. Essa doença pode ser colocada da seguinte forma: atingimos um momento na história humana em que é impossível manter todos os nossos ideais epistêmicos simultaneamente. O ideal da virtude individual e o ideal da produção de conhecimento, embora por vezes compatíveis, nem sempre são assim. E como é comum tratarmos ambos os ideais como compatíveis — e.g., inculcando ambos nos nossos filhos e alunos, ao ponto de por vezes ambos se transformarem em compromissos — acabamos por nos colocar em situações absurdas. Uma sociedade propensa ao absurdo é uma sociedade que sofre de uma doença social.

Suponhamos que estou certo e que a alienação epistêmica é uma característica da sociedade, tal como está constituída atualmente. O que fazemos a partir daqui? À medida que a autonomia dos grupos epistêmicos se torna mais conhecida e apreciada, tem havido um impulso crescente para deixarmos de lado preocupações mais individualistas sobre a formação do conhecimento e de virtudes, e para nos concentrarmos no extremo potencial de grupos para a produção de conhecimento. Por exemplo, Levy e Alfano (2020) argumentam que “esta característica negligenciada da vida social humana [que o conhecimento é produzido em muitos casos por vícios individuais] significa que a epistemologia deve tornar-se mais profunda e pervasivamente social” (p. 887) e que “a epistemologia ignora o irredutivelmente coletivo e o

não-agencial, ao risco de negligenciar algumas de nossas conquistas cognitivas mais significativas” (p. 910).⁴² Da mesma forma, Dang e Kofi Bright (2021) argumentam que a “primazia do social (...) exige que permitamos que as pessoas sejam mais relaxadas em certos contextos do que normalmente exigimos dos indivíduos” (p. 8200). Da mesma forma, Hallsson e Kappel (2018) afirmam que “na medida em que a racionalidade epistêmica serve a investigação [de grupo], parece estranho dizer que a racionalidade exige uma resposta a esta evidência, mesmo quando isso significa dificultar a investigação [de grupo]”. A ideia por trás desses tipos de gritos de guerra é que os grupos são capazes de produzir muito mais conhecimento do que os indivíduos — seja nos contextos da ciência, da transmissão cultural ou da democracia — e, portanto, em casos de conflito entre a racionalidade individual e coletiva, esta última merece precedência. Um dos objetivos deste artigo foi salientar que, tanto no domínio epistêmico como no moral, dar prioridade à produção máxima de fins é apenas uma resposta potencial a um conflito de valores.

AGRADECIMENTOS

Por comentários e feedback úteis, gostaria de agradecer a Matthew Duncan, Jack Kwong, Derek Lam, Kate Phelan, Vitor Somavilla, Rebecca Tuvel e ao público da UFPB, UFPE, UFPI, reunião de 2022 da Western Canadian Philosophical Association, e o workshop online “Trabalhos Recentes sobre Caráter Intelectual”.

REFERÊNCIAS

- Baehr, Jason. (2011). *The Inquiring Mind: On Intellectual Virtues and Virtue Epistemology*. Oxford: Oxford University Press.
- Baehr, Jason. (2006). “Character in Epistemology.” *Philosophical Studies*, 128: 479–514.

⁴² Em sua defesa, Levy e Alfano (2020) negam que devamos defender mudanças a nível individual, uma vez que fazê-lo poderia tornar os membros do grupo demasiado não virtuosos individualmente (p. 909).

- Battaly, Heather. (2008). "Virtue Epistemology." *Philosophy Compass*, 3: 639–663.
- Battaly, Heather. (2004). Must the Intellectual Virtues Be Reliable? INPC Session.
- Baumberger, Christoph; Beisbart, Claus; Brun, George. (2017). What is Understanding? An Overview of Recent Debates in Epistemology and Philosophy of Science. In: Grimm, Stephen; Baumberger, Christoph; Ammon, Sabine (eds.), *Explaining Understanding: New Perspectives from Epistemology and Philosophy of Science*, pp. 1–34. New York: Routledge.
- Camus, Albert. (2018). *The Myth of Sisyphus* [1942]. New York: Knopf Doubleday Publishing Group.
- Carter, J. Adam; Gordon, Emma C. (2014). "Openmindedness and truth." *Canadian Journal of Philosophy*, 44: 207–224.
- Dang, Haixin; Bright, Liam Kofi (2021). "Scientific Conclusions Need Not Be Accurate, Justified, or Believed by their Authors." *Synthese*, 199: 8187–8203.
- Duncan, Matthew (2020). "Knowledge of Things." *Synthese*, 197: 3559–3592.
- Fleischer, Will (2018). "Rational Endorsement." *Philosophical Studies*, 175: 2649–2675.
- Fleischer, Will (2020). "Publishing without (Some) Belief." *Thought*, 9: 237–246.
- Fleischer, Will (2021). "Endorsement and Assertion." *Noûs*, 55: 363–384.
- Flores, Carolina. (2021). "Epistemic Styles." *Philosophical Topics*, 49 (2): 35–56.
- Goldman, Alvin. (1999). "Internalism Exposed." *The Journal of Philosophy*, 96 (6): 271–293.
- Greco, John. (2002). Virtues in Epistemology. In: Moser, Paul (ed.), *Oxford Handbook of Epistemology*, pp. 287–315. New York: Oxford University Press.
- Hallsson, Bjørn G.; Kappel, Klemens. (2020). "Disagreement and the division of epistemic labor." *Synthese*, 197 (7): 2823–2847.
- Heesen, Remco. (2019). "The Credit Incentive to be a Maverick." *Studies in History and Philosophy of Science Part A*, 76: 5–12.
- Hull, David. (1986). "On Human Nature." *PSA: Proceedings of the Biennial Meeting of the Philosophy of Science Association*, 3–13.
- Jaeggi, Rahel. (2014). *Alienation*. Translated by Frederick Neuhouser and Alan E. Smith. New York: Columbia University Press.

- Kallestrup, Jesper. (2020). "Group virtue epistemology." *Synthese*, 197: 5233–5251.
- Kitcher, Philip. (1990). "The Division of Cognitive Labor." *Journal of Philosophy*, 87 (1): 5–22.
- Kofi Bright, Liam. (2017). "On Fraud." *Philosophical Studies*, 174 (2): 291–310.
- Kronfeldner, Maria. (2018). *What's Left of Human Nature? A Post-Essentialist, Pluralist, and Interactive Account of a Contested Concept*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kwong, Jack. (2017). "Is Open-Mindedness Conducive to Truth?" *Synthese*, 194: 1613–1626.
- Leopold, David. (2022). Alienation. In: Edward N. Zalta, Uri Nodelman (eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, (Winter 2022 Edition). URL = <https://plato.stanford.edu/archives/win2022/entries/alienation/>.
- Levy, Neil; Alfano, Mark. (2020). "Knowledge From Vice: Deeply Social Epistemology", *Mind*, 129 (515): 887–915.
- Mandeville, Bernard. (1988). *The Fable of the Bees: or Private Vices, Public Benefits*. 2 vols., ed. F.B. Kaye. Indianapolis: Liberty Fund.
- Marx, Karl; Engels, Friedrich. (1988). *The Economic and Philosophic Manuscripts of 1844 and the Communist Manifesto*. Trans. by Martin Milligan. Lanham, MD: Prometheus Books.
- Mayo-Wilson, Conor; Zollman, Kevin J. S.; Danks, David. (2011). "The Independence Thesis: When Individual and Social Epistemology Diverge", *Philosophy of Science*, 78 (4): 653–677.
- Mercier, Hugo; Sperber, Dan. (2017). *The Enigma of Reason*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mercier, Hugo; Sperber, Dan. (2011). "Why do humans reason? Arguments for an argumentative theory." *Behavioral and Brain Sciences*, 34(2): 57–74.
- Montmarquet, James. (1992). "Epistemic Virtue and Doxastic Responsibility." *American Philosophical Quarterly*, 29 (4): 331–341.
- Montmarquet, James. (2000). An 'Internalist' Conception of Epistemic Virtue. In: Axtell, Guy (ed.), *Knowledge, Belief, and Character: Readings in Contemporary Virtue Epistemology*, pp. 135–148. Lanham, MD: Rowan and Littlefield.

- Nagel, Thomas. (1971). "The Absurd." *The Journal of Philosophy*, 68 (20): 716–727.
- Nussbaum, Martha. (1992). "Human Functioning and Social Justice: In Defense of Aristotelian Essentialism." *Political Theory*, 20 (2): 202–246.
- Schacht, Richard. (1970). *Alienation*. New York: Psychology Press.
- Schelling, Thomas C. (1978). *Micromotives and Macrobehavior*. New York: W.W. Norton and Company.
- Smart, Paul R. (2018). "Mandevillian Intelligence." *Synthese*, 195: 4169–4200.
- Sosa, Ernest. (1980). "The Raft and the Pyramid: Coherence versus Foundations in the Theory of Knowledge." *Midwest Studies in Philosophy*, 5 (1): 3–26.
- Strevens, Michael. (2003). "The Role of the Priority Rule in Science." *Journal of Philosophy*, 100 (2): 55–79.
- Tanesini, Alessandra. (2020). Arrogance, polarisation and arguing to win. In: Tanesini, Alessandra; Lynch, Michael P. (eds.), *Polarisation, Arrogance, and Dogmatism: Philosophical Perspectives*, pp. 158–174. London: Routledge.
- Trouche, Emmanuel; Johansson, Petter; Hall, Lars; Mercier, Hugo. (2016). "The Selective Laziness of Reasoning." *Cognitive Science*, 40 (8): 2122–2136.
- Trouche, Emmanuel; Sander, Emmanuel; Mercier, Hugo. (2014). "Arguments, more than confidence, explain the good performance of reasoning groups." *Journal of Experimental Psychology: General*, 143 (5): 1958–1971.
- Weisberg, Michael; Muldoon, Ryan. (2009). "Epistemic Landscapes and the Division of Cognitive Labor." *Philosophy of Science*, 76 (2): 225–252.
- Weisberg, Michael; Muldoon, Ryan. (2011). "Robustness and idealization in models of cognitive labor." *Synthese*, 183 (2): 161–174.
- Williams, Bernard. (1973). *Utilitarianism: For and Against*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wood, Allen. (2004). *Karl Marx*. Second Edition. New York: Routledge.
- Van Fraassen, Bas. (1980). *The Scientific Image*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Venkatesh, Nikhil. (2022). "Against Commitment." *Philosophical Studies*, 179: 3511–3534.

- Vinokur, A., & Burnstein, E. (1978). "Novel argumentation and attitude change: The case of polarization following group discussion." *European Journal of Social Psychology*, 8(3): 335–348.
- Zagzebski, Linda. (1996). *Virtues of the Mind: An Inquiry into the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zagzebski, Linda. (2003). "The Search for the Source of the Epistemic Good." *Metaphilosophy*, 34 (1/2): 12–28.
- Zollman, Kevin J. S. (2018). "The Credit Economy and the Economic Rationality of Science." *Journal of Philosophy*, 115 (1): 5–33.
- Zollman, Kevin J. S. (2007). "The Epistemic Benefit of Transient Diversity." *Erkenntnis*, 72(1): 17–35.
- Zollman, Kevin J. S. (2021). "The theory of games as a tool for the social epistemologist", *Philosophical Studies*, volume 178: 1381–1401.

SOBRE OS COLABORADORES DESTA ANTOLOGIA

Alexandre Ziani de Borba é bacharel (2015), mestre (2016) e doutor (2020) em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria. Foi professor substituto (2022–2023) em sua *Alma mater*, período em que traduziu *Virtues of the Mind*, de Linda Zagzebski, organizou a segunda edição do simpósio *Recent Work on Intellectual Character* e conduziu dois grupos de pesquisa (Laboratório de Epistemologia Contemporânea e Grupo de Estudos em Evolução). Seus interesses de pesquisa incluem epistemologia das virtudes e as consequências filosóficas da teoria da evolução.

Arthur Viana Lopes é professor adjunto do Departamento de Filosofia da UFPB e atualmente é professor permanente do Programa de Pós-graduação em Filosofia da UFPB. Bacharel em Filosofia pela UFRN (2007), Mestre em Filosofia pela UFPB (2010) e Doutor em Filosofia pela UFRGS (2014). Sua área de especialização é epistemologia contemporânea e tem atuado como pesquisador em tópicos que giram em torno dos seguintes temas: naturalismo epistemológico, normatividade epistêmica e epistemologia das virtudes. Tem atuado em projetos de extensão que visam fomentar o estudo do caráter intelectual e o interesse na filosofia analítica de uma forma geral.

Bruno Ribeiro Nascimento é professor de Filosofia da Religião na Faculdade Internacional Cidade Viva. Possui doutorado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, mestrado em Comunicação e Culturas Midiáticas pela Universidade Federal da Paraíba, graduação em Filosofia pela Universidade Católica de Brasília, e em Comunicação Social - Rádio e TV e Letras-Português pela Universidade Federal da Paraíba. Lidera o grupo de pesquisa *Beátus Vir* (FICV), dedicado à Filosofia da Religião, e é membro da Associação Brasileira de Cristãos na Ciência (ABC²) e da Associação Brasileira de Filosofia da Religião (ABFR). Anteriormente, atuou como professor substituto de Comunicação Social na UFPB (2016–2018) e na UFRN (2015). Participou do projeto *Supporting Constructive Research on the Existence of God in Portuguese-Speaking Latin America*, financiado pela John Templeton Foundation em parceria com a ABFR (2019–2021), juntamente com outros pesquisadores de diversas universidades brasileiras. Foi vencedor do concurso Radar ABC² na categoria ensaio (Deus é uma hipótese científica?) e manuscrito (Deus: uma defesa filosófica). Suas áreas de atuação abrangem Filosofia da Religião, Epistemologia e as relações entre Ciência e Religião.

Celso Vieira é pesquisador assistente na Ruhr Universität Bochum. Sua área de especialização é história da filosofia antiga (Publicação mais recente: “Heraclitus, Change and Objective Contradictions in Aristotle’s *Metaphysics I*”. *Rhizomata*). Ele atua também com filosofia experimental (Próxima publicação: “Altruistic Behavior in

Charitable Giving: A Comparison Between Rational and Emotional Prompts”). A participação no conselho científico do Projeto Educacional Ninho permitiu coordenar ambos os interesses no desenvolvimento, aplicação e avaliação de rotinas de pensamento para crianças (ver também: Vieira, C., Mariz, D., Hoki, L. “A Routine to Develop Inferencing Skills in Primary School Children.” In: *Cultivating Reasonableness in Education. Integrated Science*, Springer).

Débora Mariz é Professora Adjunta de Ensino de Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Graduada em Filosofia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE), Graduada em Terapia Ocupacional, Especialista em Temas Filosóficos, Mestre e Doutora em Filosofia pela UFMG. Atualmente, desenvolve pesquisas relacionadas ao desenvolvimento do pensamento crítico através da arte, além de ser responsável pelas disciplinas de graduação *Prática de Ensino de Filosofia* e *Estágio de Filosofia*. E-mail: deborammariz@gmail.com

Galen Barry é professor na Iona faculty desde 2017. Antes de Iona, ele teve uma bolsa de pós-doutorado Fullbright na Universidade de São Paulo. Sua pesquisa tem focado na história da filosofia europeia, especialmente em Baruch Spinoza, mas mais recentemente passou a pesquisar sobre como a filosofia se encaixa dentro do ensino superior e na sociedade de um modo mais geral. Com esse espírito, ele retornou ao Brasil no verão de 2022 para realizar um projeto Fullbright sobre filosofia pública na Universidade Federal da Paraíba.

Lígea Hoki é formada em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Faz parte do comitê científico do Projeto Educacional Ninho e foi professora de Filosofia no projeto. Atualmente, escreve sua dissertação de mestrado em educação pela UFRJ sobre o tema: como as perguntas dos alunos podem nos ajudar a fazer filosofia com crianças.

Marcelo Braga Cabral é doutorando em filosofia em programa de doutorado com dupla diplomação na Vrije Universiteit Amsterdam e na UNICAMP. Possui graduação em economia (UNICAMP) e filosofia (UNICAMP), e Master in Theological Studies pelo Calvin Theological Seminary (2019). É Co-gerente do projeto “Readings And Writings On The Interface Of Faith, Science, And Philosophy” financiado pela John Templeton Foundation (Grant ID 62637).

Marília Giammarco Polli é mestranda em Filosofia na Universidade Federal do ABC (UFABC), no campo de interface entre Ensino de Filosofia e Epistemologia, e professora na educação básica. Graduada em Licenciatura e Bacharelado em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de

Iniciação à Docência (PIBID); também participou do Programa de Apoio Didático (PAD) na disciplina de Estágio Supervisionado em Filosofia. Além das experiências e pesquisas na área da educação, realizou pesquisa de Iniciação Científica em Lógica e Filosofia da Religião, financiada pela Associação Brasileira de Filosofia da Religião (ABFR), no âmbito de Projeto da John Templeton Foundation. Possui experiência em Epistemologia, Filosofia do Ensino de Filosofia, Filosofia da Religião e Filosofia da Ciência, e tem interesse em debates sobre Epistemologia das Virtudes aplicada à educação.

Veronica de Souza Campos é pesquisadora de pós-doutorado pelo programa PDPG na FAJE - Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia. Possui Bacharelado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2014), Licenciatura em Filosofia pelo Claretiano Centro Universitário (2020), Especialização em Filosofia pela AVM Faculdade Integrada (2016), Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2018) e Doutorado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2022), com sanduíche pela University of Warwick (Reino Unido), financiado pelo programa Capes PrInt. Estuda e publica artigos em Epistemologia e Filosofia da Religião, atuando principalmente nos seguintes temas: epistemologia de vícios, epistemologia de virtudes, epistemologia social, racionalidade e irracionalidade epistêmica, existencialismo, filosofia da religião. Possui interesse na área de metodologia filosófica, tendo publicado em 2022 o livro “Penso, Logo Escrevo”, pela Editora Fi. É membro da Sociedade Brasileira de Filosofia Analítica (SBFA). Faz parte do núcleo de sustentação do GT de Epistemologia Analítica da ANPOF. Participa no grupo REDD (Rede de Estudos Democracia e Desinformação), sediado na UFMG. Participa nos grupos Rephil e Mística e Estética, sediados na FAJE, e também do grupo de pesquisa CLEA - Cognição, Linguagem, Enativismo e Afetividade, de abrangência internacional.

Waldomiro J. Silva Filho, natural de Camacã, torcedor do Fluminense, Professor Titular do Departamento de Filosofia da UFBA e Pesquisador do CNPq. Foi *pesquisador visitante* na Harvard University (2009–2010), no MIT (2015–2016) e na Universität zu Köln (2017–2018, 2019). Atualmente é *pesquisador associado* do Cologne Center for Contemporary Epistemology and the Kantian Tradition (Alemanha). Publicou artigos em Filosofia da Linguagem, Pragmatismo, Epistemologia e Ceticismo e, entre seus livros estão *As Consequências do Ceticismo* (com Plínio Smith, 2012), *Sem Ideias Claras e Distintas* (2013), *Thinking about Oneself* (com Luca Tateo, 2019), *Tolerância Intolerante, de Mal a Pior* (com Lilia Schwarcz e Ailton Krenak, 2020), *Porque a Filosofia Interessa à Democracia* (2020, segundo colocado no Prêmio da Associação Brasileira de Editoras Universitárias), *Procurando Razões* (2022), *A Calamidade* (ensaio, 2022) e *Os Dias* (romance, 2023). Tem no prelo *Epistemology of Conversation* (Springer, 2024).

SOBRE OS AUTORES DOS TRABALHOS REPUBLICADOS NESTE LIVRO

Carolina Flores é professora assistente de filosofia na UC Santa Cruz. Obteve seu doutorado em filosofia na Rutgers, New Brunswick em 2022. Trabalha na interseção entre filosofia da mente, epistemologia e filosofia social. Está especialmente interessada em saber como a cognição pode ser sequestrada de formas que contribuem para a perpetuação de estruturas sociais opressivas - e em como podemos lutar contra isso.

Ian Kidd é professor associado do Departamento de Filosofia da Universidade de Nottingham e trabalhou anteriormente em Durham e Leeds. A maior parte da sua pesquisa atual diz respeito à epistemologia, à misantropia e ao pessimismo, e às filosofias do Sul e do Leste Asiático, especialmente o Budismo, o Confucionismo e o Taoísmo. Atualmente ensina filosofia e mortalidade, estética e filosofia budista. De 2023 a 2029 é co-investigador do projeto *Epistemic Injustice in Health Care* (EPIC), financiado pela Wellcome.

Jason Baehr é professor do departamento de filosofia da Loyola Marymount University em Los Angeles. Recebeu seu doutorado em filosofia pela Universidade de Washington em Seattle em 2002, sob a supervisão de Laurence Bonjour. É autor de *The Inquiring Mind: On Intellectual Virtues and Virtue Epistemology*, publicado em 2011 pela Oxford University Press. De 2012 a 2015, dirigiu o *Intellectual Virtues and Education Project*, financiado pela Fundação John Templeton e que envolveu a aplicação da epistemologia da virtude à teoria e prática educacional. Em conexão com este projeto, ajudou a fundar a *Intellectual Virtues Academy of Long Beach*, uma escola secundária licenciada em Long Beach, CA, e editou *Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology*, publicado pela Routledge em 2016. Mais recentemente, escreveu um livro para professores intitulado *Deep in Thought: A Practical Guide to Teaching for Intellectual Virtues* (Harvard Education Press, 2021).



A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de produção e pesquisa científica/acadêmica das ciências humanas, distribuída exclusivamente sob acesso aberto, com parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil e exterior, assim como monografias, dissertações, teses, tal como coletâneas de grupos de pesquisa e anais de eventos.

Conheça nosso catálogo e siga as nossas páginas nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org

O caráter tem sido há muito um objeto de estudo filosófico, porém só recentemente tornou-se assunto da epistemologia. O estudo epistemológico do caráter salienta que as pessoas podem formar ao longo da vida bons ou maus hábitos intelectuais, tais como raciocinar de maneira cuidadosa, julgar de maneira apressada, manter crenças de maneira supersticiosa, avaliar as evidências de maneira honesta, conceber cenários hipotéticos de maneira criativa e observar com atenção. Tais hábitos se assemelham em alguma medida a hábitos morais, tais como generosidade, covardia e injustiça, pois parecem em alguma medida contribuir para que uma pessoa se torne uma pessoa melhor ou pior. Por exemplo, julgar outras pessoas de maneira apressada pode gerar atitudes negativas que prejudicam essas pessoas e, em muitos casos, formar crenças de maneira cética ou cuidadosa pode ser crucial para salvar a vida de alguém. Mas, além dessa repercussão moral, hábitos intelectuais contribuem ainda mais obviamente para que a pessoa se torne melhor ou pior de um ponto de vista epistêmico. Por exemplo, o hábito de conceber cenários hipotéticos de maneira criativa pode ser crucial para fazer com que alguém avance seu conhecimento, enquanto o hábito de selecionar as evidências de maneira desonesta pode impedir alguém de diminuir ou sair de sua condição de ignorância. Este livro é a primeira antologia em língua portuguesa a ter no caráter intelectual seu objeto de estudo, buscando elucidar as características psicológicas desses hábitos, sua relevância no contexto educacional e sua gênese social mais ampla. O livro tem em vista não apenas promover o estudo filosófico do caráter intelectual no cenário lusófono e latino-americano, mas também pretende pavimentar caminho para pesquisas interdisciplinares futuras no assunto.



editora *fi*.org

