



GUAIRACÁ REVISTA DE FILOSOFIA

CONSEQUENCIALISMO E VIRTUDES NA EPISTEMOLOGIA CONTEMPORÂNEA: ARTICULAÇÕES E DESAFIOS

ALEXANDRE MEYER LUZ¹

LUIZ VASCONCELLOS FERREIRA LANSKY²

VICTOR HUGO GRAFFUNDER DE OLIVEIRA³

Resumo: O Consequencialismo é bem conhecido como uma tese no campo da Ética, mas podemos também falar de um “consequencialismo” em Epistemologia. Este ensaio pretende apresentar um tipo geral de teoria da justificação epistêmica que, a despeito das características específicas da avaliação moral e da avaliação epistêmica, guarda parentesco com os modelos consequencialistas para a avaliação moral da ação: um modelo baseado em *virtudes intelectuais*. Além disso, pretendemos explorar alguns desenvolvimentos do projeto *melhorativo* associado a tal modelo no campo da Educação e, ao fim, indicar algumas dificuldades que rondam as teorias que utilizam o conceito de virtude, dificuldades estas postas pelos resultados das pesquisas *situacionistas*. Concluiremos defendendo que as abordagens de virtudes permanecem possuindo grande força para o campo da epistemologia, tanto em termos do modelo teórico adotado quanto em termos dos projetos melhorativos a ele

1. Professor do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Santa Catarina. Email: meyer-luz@hotmail.com

2. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Santa Catarina. Email: luiz.lansky@yahoo.com.br

3. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Santa Catarina. Email: victor.gdeoliveira@gmail.com

associados, apesar de os argumentos situacionistas não poderem ser negligenciados na construção de propostas empiricamente bem fundamentadas.

Palavras-chave: Epistemologia. Consequencialismo. Virtudes. Educação. Situacionismo.

CONSEQUENTIALISM AND VIRTUES IN CONTEMPORARY EPISTEMOLOGY: APPROACHES AND CHALLENGES

Abstract: Consequentialism is well known as a thesis in the field of Ethics, but we can also refer to a “consequentialism” in Epistemology. This essay aims to present a general type of epistemic justification theory that, despite the specific characteristics of moral and epistemic evaluation, is related to the consequentialist models for the moral evaluation of action: a model based on *intellectual virtues*. Furthermore, we intend to explore some developments of the *ameliorative* project associated with such a model in the field of Education, and, finally, to indicate some problems that affect theories that appeal to the concept of virtue, problems that are put by results from *situationist* research. We conclude that virtue approaches remain strong in epistemology, both in terms of the theoretical model adopted and the ameliorative projects associated with it, although the arguments put forward by situationists cannot be neglected in the construction of empirically well-founded proposals.

Keywords: Epistemology. Consequentialism. Virtues. Education. Situationism.

1. CARACTERÍSTICAS DA AVALIAÇÃO EPISTÊMICA

1.1. O LUGAR DA JUSTIFICAÇÃO EPISTÊMICA

1963 é o ano considerado como o marco da área; é neste ano em que Edmund Gettier publica seu *Is Justified True Belief Knowledge* (GETTIER, 1963), no qual apresenta dois contraexemplos à definição tradicional de conhecimento proposicional, que sugeria que conhecimento *equivale* a crença verdadeira justificada. O Problema da Definição do Conhecimento Proposicional (ou simplesmente o Problema de Gettier) não será discutido aqui, mas ele é importante para nossos fins enquanto provocou indiretamente uma revisão de pressupostos tipicamente assumidos para

a explicação da noção central da investigação epistemológica, a noção de *justificação epistêmica*.

Esta é a noção central porque ela é o *locus* típico da avaliação de agentes epistêmicos: nós podemos estabelecer como *meta epistêmica* o ter crenças verdadeiras (e não ter crenças falsas), mas não podemos avaliar um agente por conta da sua efetiva posse de tal tipo de bem, uma vez que não temos indicadores imediatos que nos permitam identificar a efetiva posse de crença verdadeira por parte do agente sob avaliação. Nós podemos avaliar alguém *supondo que* sua crença é verdadeira ou falsa, mas isto permitiria que esse alguém nos avaliasse a partir do mesmo tipo de suposição, o que implicaria em um tipo de relativismo claramente danoso. Por outro lado, não seria apropriado sugerir que avaliássemos apenas as *crenças* do agente, já que crenças podem ser formadas por conta de mecanismos que não estão orientados pelo interesse na verdade⁴. A saída para tal é a de avaliar o agente epistêmico considerando o mérito de alguma de suas crenças, considerando-se a meta de crer em verdades e descreer em falsidades⁵.

Em seu ensaio, de passagem, Gettier sugere que Platão descrevia esta ideia de mérito em termos de posse de razões. De fato, no *Mênon*, Platão diz que conhecimento é “opinião reta *amarrada pela razão*” (PLATÃO, 2001, p. 97-98). Isto parece sugerir que Platão assumia uma definição de tipo CVJ (crença verdadeira justificada) e que ele supunha que a razão desempenha um papel central na justificação. Esta última suposição é muito tipicamente pensada em termos que são contemporaneamente classificados como *internalistas: grosso modo*, uma teoria da justificação é internalista se supõe que a capacidade de reconhecer os próprios estados mentais (em algum grau que seja) desempenha o papel epistemicamente relevante quando o agente acessa as informações disponíveis e autoriza informações já disponíveis como apropriadas para transferir justificação para uma nova informação. A mera posse de crença por um agente é epistemicamente vazia, mas crença que recebe a autorização do agente, enquanto interessado na satisfação máxima epistêmica de crer em verdades e de não crer em falsidades, é uma crença que permite que o agente seja avaliado como digno de mérito, ao menos no que diz respeito às informações que estavam disponíveis para ele *no momento da avaliação*. Informação autorizada

4. Claro, alguém pode seguir, em um dado momento, outros interesses, como o de ter maior conforto psicológico, o de agir de maneira moralmente correta ou etc. Não é necessário discutirmos sobre qualquer proposta de hierarquização de diferentes fins.

5. A meta epistêmica estabelecida em termos de verdade e falsidade nos fornece subsídios para não atribuir um certo tipo de mérito a um mentiroso, por exemplo: um mentiroso pode receber avaliação positiva se ele é capaz de esconder os seus objetivos, etc. Ele é, neste caso, um mentiroso esperto, ou algo que o valha. O nosso ponto aqui, porém, é o de se um mentiroso pode receber o mérito de alguém que possui conhecimento de tipo proposicional quando ele afirma, por exemplo, que “florestas úmidas não pegam fogo”. Um mentiroso esperto não sabe que florestas úmidas não pegam fogo porque ele não possui crença nesta frase e porque, vamos supor para fins do exemplo, é falso que florestas úmidas não pegam fogo.

pelo agente constitui *evidência* para o agente e é do balanço entre as evidências e as contra-evidências disponíveis que a justificação epistêmica emerge, sugere o internalista.

O internalismo é uma tese bem apoiada por uma suposição venerável, vamos conceder. Esta suposição de possibilidade de *acesso* ao que constitui a justificação de uma crença para o agente é uma suposição que requeremos em muitos dos modelos filosóficos que supõem a avaliação de agentes que ocupam o espaço *público* das opiniões: parece muito razoável exigir que o agente que emite uma opinião seja capaz de expor aos demais agentes o que torna a sua opinião (que, lembrando, não tem *prima facie* valor epistêmico) uma opinião devidamente “amarrada” (e, com isto, digna de mérito epistêmico).

Mesmo que se conceda que isto fornece base intuitiva para as teorias internalistas, não se pode ignorar alguns dos desafios que, desde o ensaio de Gettier, vêm sendo direcionados ao internalismo. Dois valem ser mencionados aqui:

i) o que vem da observação atenta da psicologia dos agentes humanos, e que sugere que, primeiro, nós não realizamos tal tarefa de selecionar e autorizar informações como evidências pelo menos em relação a muitas das crenças que formamos cotidianamente e que estas crenças não são “inapropriadas”. Em segundo lugar, mais e mais temos sugestões de que a própria ideia de reflexão que o internalismo carrega é excessivamente idealizada, tanto em relação ao modo como ela é concebida⁶ quanto aos seus poderes epistemológicos.

ii) o Problema do *Isolamento*, que sugere que o internalismo não consegue explicar qual a conexão do mérito de se ter crenças bem sustentadas por evidências e a máxima epistêmica de se crer em verdades. Em outros termos, falta ao internalismo uma explicação sobre o como propriedades internas à mente se relacionam com propriedades externas à ela. Por conta desta dificuldade, poderemos construir cenários nos quais alguém tem evidências para crer que P, R, S...Z são o caso, mas estas crenças são todas, efetivamente, falsas.⁷

Dados desafios como este, um modelo alternativo ao internalismo começou a ser organizado já na década de 60: o modelo *externalista* para as teorias da justificação epistêmica. Não se trata aqui, certamente, de negar o papel das evidências para as decisões dos agentes, mas antes o de negar que um conceito como o de evidência seja a noção mais primitiva para uma teoria da justificação. Os externalistas vão nos lembrar que “conhecimento” é antes de mais nada um termo que avalia o sucesso na consecução de verdades de modo não-acidental e que, portanto, a noção mais

6. Veja, por exemplo, Kornblith (2014).

7. Conforme, por exemplo, Chisholm (1989, p.87-9). O problema é discutido em Luz (2012). Veja também uma ampliação do desafio para todas as formas de internalismo em Bergmann (2006).

primitiva deve ser alguma que capte este sucesso - algo que a noção de evidência não faz.

Por uma questão de escopo, vamos nos concentrar no externalismo *confiabilista*. Grosso modo, o confiabilista sugerirá que é a *confiabilidade* do processo formador da crença o que explica o mérito que a noção de justificação pretende captar. Confiabilidade, por sua vez, é uma propriedade que pode ser descrita em termos não epistêmicos: o histórico de produção de verdades daquele processo de formação da crença.

Tomemos um caso de percepção visual, por exemplo. Tanto internalistas quanto externalistas estão dispostos a conceder justificação *prima facie* para alguém que forma crença de que está vendo um automóvel roxo quando identifica (desde uma posição idealizada de observador) que entre os estados mentais do agente está algo que poderia ser descrito como “a imagem de um automóvel roxo”. Todavia, para os internalistas, tal item mental gera justificação, num instante *t*, apenas se é selecionado e autorizado. Para o confiabilista, alternativamente, a justificação se dá pelo fato de tal item ter sido produzido por um mecanismo que, vamos supor, calha de ser um mecanismo de produção de crenças que tem um bom histórico de produção de crenças verdadeiras. Note que o confiabilista não exigirá que o agente forme crença em tal confiabilidade. Justificação emerge da confiabilidade, não da posse de evidência.

Note que, mesmo considerando-se tal apresentação superficial das noções, o externalismo confiabilista parece escapar dos dois desafios endereçados ao internalismo. Ele parece fornecer uma explicação para os inúmeros casos em que, ao menos *prima facie*, os agentes têm relação apropriada com o ambiente, mesmo que ele não exiba, naqueles momentos, traços do exercício reflexivo exigido pelo internalista⁸. Além disso, o problema do isolamento não se instala, já que justificação é, de saída, estabelecida *por definição* em termos que carregam a exigência de conexão com a verdade.

1.2. EXTERNALISMO COMO UM CONSEQUENCIALISMO

O debate entre internalistas e externalistas tem dominado o cenário dos debates sobre as teorias da justificação, porém podem ser encontradas tentativas de articulação de modelos alternativos. Para nossos fins neste ensaio, um exemplar significativo deste esforço deve ser destacado: o livro *Virtues of the Mind, An Inquiry into the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge*, de Linda Zagze-

8. Armstrong (1973) sugere a analogia entre a avaliação do conhecimento e a avaliação de um termômetro: estamos interessados, primariamente, em termômetros que indicam a temperatura correta, mesmo que muitas vezes não saibamos descrever a conexão causal entre o indicador de temperatura do equipamento e a temperatura do ambiente.

bski (1996). Neste ensaio, Zagzebski se propõe a desenvolver uma teoria “pura” das virtudes, uma teoria capaz de superar impasses epistemológicos, de incorporar a avaliação epistemológica à avaliação moral, e mostrar que esta teoria pode ser utilizada para a análise de alguns dos conceitos principais da epistemologia normativa, incluindo os conceitos de conhecimento e de crença justificada:

“Meu objetivo é o de mostrar que o conceito de moral é demasiadamente estreito do modo como é habitualmente compreendido e que ele deve ser estendido até cobrir os aspectos normativos das atividades cognitivas. Eu penso neste movimento como expansionista, antes de reducionista, uma vez que ele seria mais adequadamente descrito como uma expansão do campo da avaliação moral ordinária, a fim de incluir a avaliação epistêmica, do que como redução da última à outra.” (ZAGZEBSKI, 1996, p. 255).

Zagzebski propõe uma teoria “pura” das virtudes porque, àquela altura da investigação, a noção de “virtude intelectual” já havia debutado no vocabulário da epistemologia contemporânea, no ensaio de Ernest Sosa (1980). Ela sugere, porém, que a proposta de Sosa está excessivamente atrelada à *avaliação da crença* como elemento básico da avaliação. Alternativamente, ela pretende propor “uma teoria que trate a avaliação como algo derivado do *caráter* do agente” (ZAGZEBSKI, 1996, p. 16, grifo nosso).

Nos termos da própria autora, internalismos e externalismos, ao tomar a crença (e não o caráter) como alvo da avaliação, carregariam vícios análogos ao deontologismo e ao consequencialismo em Ética:

“a reação das pessoas comuns à impropriedade epistêmica não consiste apenas em dizer que a crença de uma pessoa é injustificada, mas em direcionar a avaliação para a pessoa mesma, denominando-a de [possuir uma] “mente estreita”, “descuidado”, “intelectualmente covarde”, “rasteiro”, “desatento”, “preconceituoso”, “rígido” ou “obtusos” (...). É claro que as crenças formadas como resultado destes defeitos são avaliadas negativamente, mas quaisquer termos para esta avaliação negativa, tais como “injustificado” ou “irracional”, falham em informar qualquer outra coisa além da avaliação negativa isolada (...). Conceitos como aqueles apresentados mais acima têm um conteúdo mais rico. Eles não são apenas termos normativos, avaliando negativamente, mas eles indicam o modo pelo qual o crente está a agir de modo impróprio.” (ZAGZEBSKI, 1996, p. 20).

Está fora do escopo deste ensaio apresentar a teoria zagzebskiana; todavia, é importante que o leitor considere duas questões: 1. as avaliações epistêmicas *exigem* alguma resposta à questão da conexão com a verdade (vale lembrar do Problema do Isolamento, mencionado anteriormente); 2. a proposta de avaliação de características *do agente* parece dar conta de um aspecto importante de um certo tipo de avaliação, uma associada a um projeto *melhorativo* para a epistemologia: aquele em que agentes agem ou são levados a agir *para melhorar* o seu desempenho cognitivo.

Assim, mesmo que alguém considere que uma teoria “pura” das virtudes, ao modo zagzebskiano, falhe em oferecer uma análise apropriada do conhecimento⁹, ela ainda poderia fornecer um vocabulário valioso para teorias mistas¹⁰. Uma cláusula de conexão com a verdade é indispensável para uma teoria da justificação, mas não é indispensável para outros bens epistêmicos, pelo menos não nos mesmos termos. Justificação é uma propriedade a ser atribuída à posição de um agente em relação a uma crença, como lembra Zagzebski. Estamos interessados, porém, também em desenvolver qualidades que vão *situar alguém em melhor posição para a obtenção de crença justificada, no futuro*. Desenvolver virtudes é um candidato à satisfação deste *desideratum*, como veremos a seguir.

2. EPISTEMOLOGIA DE VIRTUDES E EDUCAÇÃO

Na presente seção, passaremos a tratar de uma discussão que tem ganhado força no cenário contemporâneo da epistemologia de virtudes, relacionada às possíveis contribuições desta vertente da epistemologia para a educação. Tal discussão se torna relevante sobretudo quando pensamos que a educação deve de algum modo prover os estudantes com certas disposições e capacidades intelectuais, o que lhes ajudaria não só a conduzir melhor suas vidas epistêmicas em geral, mas também os prepararia para lidar com diversos fenômenos da vida contemporânea relacionados à produção e distribuição de informação.

Em seu livro *“Vices of The Mind”*, Quassim Cassam discute o modo como teorias da conspiração e informações falsas — que têm sua difusão atualmente facilitada pelas mídias sociais — podem impactar negativamente nossa vida epistêmica, caso não estejamos preparados para lidar com elas. A esse respeito, Cassam escreve:

[...] a única esperança para uma sociedade que se importa com o conhecimento é equipar os seus cidadãos com os meios intelectuais e de outros tipos para distinguir verdades de mentiras. A educação cumpre um papel vital aqui, especialmente se ela se foca no desenvolvimento das faculdades críticas e virtudes epistêmicas das crianças, tais como o rigor e o respeito pela evidência (CASSAM, 2018, p. 120)¹¹.

Seguindo a sugestão geral de Cassam, parece importante que pensemos um modelo educacional que promova o aprimoramento do caráter intelectual dos estudantes, através da aquisição de virtudes intelectuais. Isso não só é importante como uma forma de preparar as pessoas para viverem melhor na ‘era da informação’, como também pode nos oferecer novas concepções a respeito do valor da educação e de quais são os seus objetivos. De fato, uma boa maneira de entendermos a

9. Como sugerimos no sétimo capítulo de Luz (2012).

10. Veja, por exemplo, Sosa (2015), Greco (2005) e Pritchard (2005).

11. Todas as traduções no presente artigo são de nossa autoria.

importância da epistemologia de virtudes para a educação é pensarmos a respeito do que estamos objetivando alcançar quando educamos as pessoas¹² (PRITCHARD, 2013, p. 236).

De acordo com Pritchard (2013, p. 236), uma resposta possível (mas claramente inadequada) a essa questão seria dizer que a educação visa meramente à aquisição do maior número possível de crenças verdadeiras por parte dos estudantes. No entanto, se o objetivo da educação é simplesmente o de transmitir informações a sujeitos (como frequentemente se afirma ser o caso da educação tradicional), então este modelo parece deixar de lado algo que soa cada vez mais importante na chamada “era da informação” (ibid. p. 237). Parece razoável pensar que não queremos simplesmente que os alunos formem um amontoado de crenças verdadeiras, mas queremos em alguma medida provê-los com as capacidades e disposições intelectuais necessárias para que saibam discriminar verdades de mentiras, para que saibam reconhecer a diferença entre boa e má informação, bem como para que conduzam suas vidas de maneira a evitar vícios intelectuais que possam ter consequências danosas não só para eles mesmos, como para a sociedade como um todo¹³. Em suma, deveríamos pensar a educação não como um mero mecanismo de transmissão de informações a sujeitos passivos, mas como “algo que desperta e aprimora a agência cognitiva do estudante” (PRITCHARD, 2013, p. 237), ou ainda como uma atividade que promova o aprimoramento do “estatuto epistêmico” dos estudantes (WATSON, 2016, p. 40).

Nas próximas subseções, apresentaremos uma proposta que visa lidar com essa demanda. A abordagem pedagógica que doravante chamaremos de *abordagem pedagógica de virtudes* tem como mote principal a ideia de que o objetivo primário da educação deve ser o de promover a aquisição de virtudes intelectuais — virtudes tais como a curiosidade, a humildade intelectual, a coragem intelectual e a abertura intelectual¹⁴ (KOTZEE; CARTER; SIEGEL, 2019, p. 2). Um dos principais proponentes dessa abordagem é Jason Baehr (e.g. 2013; 2016a; 2016b), cujo trabalho de aproximação entre a epistemologia de virtudes aplicada e a educação tem se consolidado

12. Note que aqui estamos falando dos objetivos *epistêmicos* da educação, e portanto quando falamos de ‘objetivo’ ou ‘fim’ da educação, estamos nos referindo à sua dimensão epistêmica. Todavia, é fato que a educação não visa apenas a estes fins (há também fins políticos, morais, etc.) e alguém poderia objetar que há uma relação íntima entre o objetivo epistêmico e os outros, mas não abordaremos essa questão aqui.

13. Nos referimos aqui ao modo como a crença em teorias de conspiração ou mesmo a manifestação de um viés cognitivo podem ter sérias consequências práticas. Em relação aos vieses, estudos mostraram que o chamado “viés do crescimento exponencial” contribuiu para que as pessoas se preocupassem menos com a pandemia da Covid-19 e tomassem menos medidas para mitigar a propagação do vírus (ROBSON, 2020).

14. Utilizamos “abertura intelectual” como tradução para o termo *open-mindedness*, embora haja outros autores que o traduzam de maneira diferente na literatura em língua portuguesa. Não nos deteremos no presente artigo às discussões sobre este assunto, embora reconheçamos sua relevância.

nos últimos anos. Na próxima seção, veremos o modo como os proponentes dessa abordagem concebem a noção de virtude intelectual.

2.1. QUAIS VIRTUDES?

Em geral, aqueles que defendem a abordagem de virtudes para a educação o fazem a partir de um pano de fundo responsabilista, que concebe as virtudes intelectuais como possuindo uma estrutura composta por dois níveis. No nível mais básico, todas as virtudes são compostas por um elemento *motivacional* que envolve algo como um “amor” por bens epistêmicos. Isso é importante pois é justamente a especificidade de as virtudes em questão se direcionarem a bens *epistêmicos* (o conhecimento é o mais típico destes bens) que nos permite caracterizá-las como virtudes *epistêmicas*, diferenciando-as das virtudes morais (BAEHR, 2013, p. 248-249)¹⁵.

No segundo nível, cada virtude intelectual tem uma atividade ou uma “psicologia” que lhe é característica (ibid. p. 249), e que se assenta na motivação mais geral de adquirir bens epistêmicos. Por exemplo, um sujeito que possui a virtude da inquisitividade é caracteristicamente motivado a fazer boas perguntas de modo sincero, pois entende que isso o levará a atingir os bens epistêmicos desejados (WATSON, 2016, p. 43); do mesmo modo, um sujeito que exibe a virtude da abertura intelectual estará apto a reconhecer — e motivado a ouvir e considerar — pontos de vista alternativos, com vistas a atingir os bens epistêmicos desejados¹⁶.

Sendo assim, a discussão em torno da aplicação da epistemologia de virtudes à educação tem se focado nas chamadas virtudes de caráter, adotando em geral uma postura responsabilista. Todavia, isso não significa que os proponentes dessa abordagem não valorizam o bom funcionamento — em termos de confiabilidade — de nossas faculdades cognitivas (como o fazem centralmente os teóricos confiabilistas); mas significa que estes autores subordinam a promoção de tais faculdades ao objetivo primário de promover as virtudes de caráter (KOTZEE; CARTER; SIEGEL, 2019, p. 5).

Um aspecto importante da abordagem pedagógica de virtudes é que ela pressupõe uma teoria da aquisição das virtudes sob muitos aspectos análoga àquela que Aristóteles propõe para as virtudes morais, afetando profundamente as estratégias pedagógicas que adotamos em sala de aula. Vejamos alguns exemplos de estratégias frequentemente propostas.

15. O fim epistêmico em termos de conhecimento (e, já que conhecimento implica verdade, em termos de verdade) mantém aquele traço de “consequencialismo” que as teorias da virtude devem satisfazer, de algum modo.

16. Para uma definição da virtude de abertura intelectual (*open-mindedness*), ver Baehr (2011, cap. 8). Para uma revisão crítica da definição de Baehr, ver Riggs (2016, p. 22).

2.2. ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE VIRTUDES

Se aceitarmos a ideia de que a educação deve priorizar a aquisição e o aprimoramento de virtudes intelectuais por parte dos estudantes, uma questão que naturalmente surge é esta: de que modo alguém adquire e aprimora uma virtude intelectual? Essa é, naturalmente, uma questão central, já que de sua resposta dependem todas as outras práticas pedagógicas que se adota nesse modelo. Como veremos, teóricos interessados nessa abordagem pedagógica se baseiam em grande medida no modelo aristotélico de aquisição e desenvolvimento das virtudes *morais*, mas o analisam do ponto de vista das virtudes intelectuais — já que a estrutura das virtudes intelectuais responsabilistas espelha a estrutura das virtudes morais aristotélicas.

Para Aristóteles, as virtudes morais são adquiridas a partir de três atividades principais: *instrução direta*, *imitação de modelos* (pessoas exemplares) e a *prática* de atividades características de cada virtude (BATTALY, 2016, p. 172). De acordo com Battaly, para Aristóteles a instrução direta não é suficiente para que alguém adquira uma virtude moral; é preciso, no mínimo, também estimular esse alguém a imitar outras pessoas que exemplifiquem a virtude em questão (sejam pessoas reais ou personagens de ficção) e dar a ele a oportunidade de praticar as ações características de cada virtude (ibid., p. 172). Sendo assim, devido ao fato de que a estrutura das virtudes responsabilistas é análoga à estrutura das virtudes morais aristotélicas, podemos supor que as estratégias propostas por Aristóteles para a aquisição das virtudes morais também sirvam — mesmo que de modo incompleto — para a aquisição das virtudes responsabilistas (ibid., p. 172). Vejamos, brevemente, como cada uma dessas estratégias poderia funcionar em sala de aula¹⁷.

2.2.1. INSTRUÇÃO DIRETA

A estratégia da instrução direta consiste em prover os estudantes com o vocabulário e o arcabouço teórico relativo às virtudes, de modo a fazê-los entender a natureza desses traços de caráter e o seu valor em nossa vida epistêmica. Isso é importante pois parece razoável pensar que para que um estudante desenvolva um traço de caráter como a inquisitividade, ele deva ter o mínimo de familiaridade com o conceito em questão. A instrução direta cumpre esse papel.

De acordo com Baehr, uma professora que está tentando educar para virtudes intelectuais poderia começar o semestre apresentando a estrutura básica das virtudes enquanto traços de caráter, diferenciando-as por exemplo das faculdades

17. Nos limitaremos aqui a discutir apenas as três estratégias gerais citadas por Battaly (2016) e que são, de acordo com Kotzee, Carter e Siegel (2019, p. 11), também compartilhadas por outros autores. No entanto, não nos limitamos à apresentação específica que Battaly faz de cada uma delas.

cognitivas (como a boa memória), das habilidades intelectuais (como saber resolver uma equação) e de outros tipos de virtude (*e.g.* virtudes morais). Além disso, a professora poderia descrever o modo como essas virtudes se manifestam na prática e qual o seu valor na educação de modo geral, dentre outras coisas (BAEHR, 2013, p. 257). Sendo assim, embora a instrução direta não forme necessariamente a virtude em quem a recebe, ela dá ao estudante a oportunidade de identificar vários traços intelectuais, de reconhecer o valor de tais traços e de adquirir um padrão de avaliação a partir do qual ele poderá avaliar seus próprios hábitos intelectuais (PORTER, 2016, p. 222). Todavia, de acordo com essa abordagem, a instrução direta não é suficiente, o que nos leva à próxima estratégia pedagógica geral de uma educação para as virtudes intelectuais.

2.2.2. IMITAÇÃO DE MODELOS DE VIRTUDES

Modelos ou ‘exemplos’ de virtudes são concebidos como pessoas que exemplificam o que significa agir de acordo com cada virtude; tais pessoas servirão de ‘modelos’ a serem imitados pelos estudantes. Em relação a esse ponto, Steven Porter menciona que a exposição a modelos de virtudes faz com que o estudante se sinta atraído por aquela manifestação virtuosa e, conseqüentemente, motivado a agir da mesma maneira. Nesse caso, como diz Porter, no modelo é possível ver a virtude em ação, o que torna seu valor mais saliente e contribui para o aumento de sua atratividade aos olhos do estudante, fazendo com que este passe a desejar adquirir aquela “disposição virtuosa” (PORTER, 2016, p. 222).

Embora autores como Baehr (2013, p. 12) mencionem a importância de que os professores busquem exemplificar as virtudes através de sua própria conduta intelectual em sala de aula, também pode-se recorrer a exemplos da literatura e de outros ambientes ficcionais como ilustrações de comportamento virtuoso a ser imitado. A esse respeito, Linda Zagzebski possui uma visão bastante interessante acerca do papel positivo da ficção em nossa compreensão do que significa agir de maneira virtuosa ou viciosa (seja moral ou intelectualmente). A filósofa alude à ideia de que “a boa ficção pode nos dar uma imagem vívida da vida interna de seus personagens, e isso inclui as complexidades de seus métodos de investigação e processos de formação de crença” (ZAGZEBSKI, 1996, p. 22).

Por sua vez, ao tratar do papel dos modelos virtuosos em uma educação para as virtudes intelectuais, Battaly alude — dentre outras coisas — à ideia de que estes podem ajudar os estudantes a melhor compreender cada uma das virtudes. Tomando o exemplo da abertura intelectual, a autora afirma que “a exposição repetida a um exemplo de abertura intelectual pode ajudar os estudantes a entender quais alternativas devem ser consideradas em quais situações e porquê” (BATTALY, 2016, p. 175).

Até aqui, mencionamos a importância da instrução direta e da imitação de modelos virtuosos para a abordagem pedagógica que estamos discutindo. Nos resta ainda abordar, brevemente, a terceira estratégia pedagógica central: a prática de comportamentos virtuosos.

2.2.3. PRÁTICA

Aliada à instrução direta e à imitação de modelos virtuosos, a prática das virtudes configura um elemento importante da abordagem pedagógica que discutimos. De acordo com Porter, “ao praticar comportamentos característicos das virtudes, o estudante irá experimentar a satisfação de agir virtuosamente e tal disposição será reforçada através da repetição de ações” (PORTER, 2016, p. 223). Em relação ao modo como isso poderia ser feito em sala de aula, Baehr escreve em linhas gerais que:

Isso poderia ocorrer em classe através de atividades ou modos de interação que requeiram que os estudantes adotem pontos de vista diferentes dos seus, usem a imaginação para estender ou aplicar seu conhecimento, deem razões que embasem suas afirmações, ou façam perguntas sérias e bem-formuladas (BAEHR, 2013, p. 258).

Para o autor, tais atividades oferecem meios de praticar virtudes como a abertura intelectual, a criatividade, a curiosidade, entre outras.

Muito mais poderia ser dito a respeito de atividades e estratégias de ensino específicas; no entanto, por questões de espaço e escopo do artigo, nos limitamos a apresentá-las de maneira mais geral. Na próxima seção, veremos o que Kotzee, Carter e Siegel (2019, p. 6) chamam de “desafio empírico” à educação baseada em virtudes intelectuais: o situacionismo. Veremos como este desafio constitui uma crítica importante não só à possibilidade de sucesso da abordagem pedagógica de virtudes, mas à epistemologia de virtudes como um todo.

3. A CRÍTICA SITUACIONISTA À EPISTEMOLOGIA E À EDUCAÇÃO BASEADAS EM VIRTUDES

Com o objetivo de entender o situacionismo epistêmico e seus impactos, vale a pena verificarmos sua origem e concepção desde a ética. A ética de virtudes retoma sua força com vigor a partir da segunda metade do séc. XX – vide Anscombe (1958), Williams (1993), MacIntyre (2007), entre outros – tendo como característica o deslocamento do alvo de avaliação moral do ato para o agente, tanto para fins propriamente normativos quanto para fins explicativos e preditivos. Mais especificamente, a ética de virtudes tem como alvo o caráter

moral do agente, espraçando sua análise sobre diversos traços de caráter (e.g., generosidade, honestidade, coragem, etc.).

O situacionismo surge inicialmente como uma linha de crítica à ética de virtudes, sendo fomentado por uma série de pesquisas empíricas no campo da psicologia experimental, especialmente da psicologia cognitiva e social. Tais pesquisas indicaram que o caráter dos agentes, ao contrário do que é assumido pela ética de virtudes, não é capaz de explicar a conduta moral, pois fatores das situações vividas que são externos à agência dos sujeitos se apresentam como mais relevantes que os traços de caráter para a explicação¹⁸ das ações tomadas.

Um clássico exemplo disso é o experimento do Bom Samaritano, conduzido por Darley et al. (1973). No experimento, diversos seminaristas foram recrutados para dar palestras sobre perspectivas de emprego para a área ou sobre a parábola bíblica do Bom Samaritano (na qual um homem roubado e espancado é ignorado por um sacerdote, mas ajudado por um samaritano, sendo a moral da história a de que qualquer pessoa merece compaixão). Os participantes do estudo foram então instruídos a se dirigirem ao local onde seriam realizadas as palestras; no entanto, no meio do percurso, os investigadores posicionaram um ator que se passaria por um homem visivelmente atordoado, semelhante àquele do caso bíblico, e verificaram o número de participantes que paravam para ajudá-lo. Uma primeira parte dos seminaristas foi avisada de que estavam atrasados, uma segunda de que estavam exatamente a tempo e, por fim, uma terceira de que tinham bastante tempo livre. Os percentuais de seminaristas que pararam para ajudar o homem atordoado foram respectivamente de 10%, 45% e 63%.

A implicação desse experimento é a de que a compaixão (traço de caráter em jogo) do agente é menos importante que a pressa (fator situacional) para determinar a ação tomada (ALFANO, 2017, p. 6). Embora esse experimento por si só não estabeleça que fatores situacionais sejam *sempre* mais importantes que os traços de caráter para explicar e/ou prever as ações, diversas outras pesquisas vêm corroborando essa tese, de modo a estabelecer dificuldades para a ética de virtudes. O situacionismo moral se alimenta dessa mesma fonte, desde sua versão mais radical, com a negação da própria existência de traços de caráter (HARMAN, 1999; 2000; 2003), até outras mais moderadas - como Doris (1998; 2002) - segundo as quais apenas traços de caráter *restritos*¹⁹ poderiam ser empiricamente respaldados. Para o caso da

18. Empregamos aqui o termo explicação por uma questão de brevidade, mas também é plausível alegar que os traços de caráter têm funções ligadas a previsão, determinação, avaliação, entre outras atividades com relação às ações alvo. De fato grande parte da motivação para as teorias de virtudes advém dessas funções.

19. Traços de caráter *restritos*, isto é, traços que possuem estabilidade relativamente baixa ao longo do tempo e das situações. O quão *estável* um traço de caráter precisa ser para constituir uma virtude/vício é uma questão central para o situacionismo e para as teorias de virtudes, constituindo uma categoria específica de paradoxos *sorites* difíceis de serem resolvidos. De qualquer maneira, quanto

epistemologia, dado o papel eminente das teorias de virtudes nesse campo ao menos desde Sosa (1980), surge então a possibilidade de um desafio situacionista epistêmico análogo ao moral. Tal paralelo se colocaria quanto aos traços de caráter intelectuais²⁰, caso estes fossem descobertos menos relevantes que fatores situacionais. É importante lembrar aqui que, em geral, se exige dos traços de caráter significativa estabilidade e permanência para que sejam considerados virtuosos (AXTELL, 1997), de modo que fatores situacionais com papel explicativo em um escopo significativo de situações já são ameaças consideráveis às teorias de virtudes.

O situacionismo na epistemologia vem a se alimentar com resultados de pesquisas em psicologia voltadas aos traços intelectuais, tal como Kahneman et al. (1973), Kahneman et al. (1983), Asch (1951), entre diversas outras que permanecem em desenvolvimento. Autores como Doris et al. (2014) e Alfano (2014) notaram o choque entre os resultados de tais pesquisas e a psicologia suposta na epistemologia de virtudes, estabelecendo o campo do situacionismo epistêmico.

No que concerne à intensidade do ataque situacionista, é importante notar que o responsabilismo de virtudes é bastante atingido pelo situacionismo epistêmico, já que virtudes centrais para o responsabilismo, tal como humildade e abertura intelectual, são traços de caráter (ALFANO, 2017). É certo que tais virtudes são também relevantes para os teóricos em geral, independentemente do fato de adotarem ou não uma postura responsabilista; porém, dada a centralidade das virtudes para o responsabilismo, parece inegável o maior impacto para essa vertente. Ainda, o situacionismo epistêmico não se restringe necessariamente à epistemologia de virtudes, já que qualquer teoria estipulando alta relevância dos traços de caráter é desafiada (OLIN, 2017).

Em resposta ao situacionismo, uma ampla gama de epistemólogos vem se posicionando sobre seus impactos, seja para as epistemologias de virtudes em geral ou para alguma teoria específica. Na terminologia de Alfano (2017), as posições são dadas como conservadoras, moderadas ou radicais. Uma posição conservadora seria a de que a epistemologia de virtudes não requer alterações substanciais para dar conta do desafio situacionista, explicando de que modo as variáveis situacionais já são abarcadas. A meio caminho, a posição moderada exige revisões consideráveis, tal como conceder maior relevância às variáveis situacionais para o sucesso epistêmico. Por fim, uma resposta radical afirma que não há adequação possível da epistemologia de virtudes – e quiçá também de outras vertentes, conforme observação anterior – ao situacionismo, de modo a minar radical ou totalmente esse tipo de modelo teórico.

mais restrito um traço de caráter, mais implausível se torna afirmar que ele constitua uma virtude. Para uma discussão sobre o comportamento dos vícios quanto à sua estabilidade, ver Cassam (2019).
20. Se poderia argumentar que a nomenclatura ideal seria traços epistêmicos, em função de os traços de caráter interessantes à epistemologia não serem exclusivamente intelectuais. Ainda, alguns autores optam por *traços cognitivos*. Por brevidade expositiva, não adentraremos esse ponto.

Independentemente de qual posição se assume, o fato é que o desafio situacionista goza de grande relevância e reconhecimento entre os teóricos de virtudes. Esse desafio se estende às diversas aplicações que a epistemologia de virtudes apresenta, inclusive, para o que nos interessa em particular, às aplicações educacionais. Conforme expusemos anteriormente, tais aplicações costumam ser concebidas com forte enfoque responsabilista, o que fortalece o situacionismo quanto a elas. Não obstante, responsabilistas como Baehr (2017), e mesmo defensores de teorias de virtudes mistas – isto é, que abrangem tanto aspectos responsabilistas quanto confiabilistas – como Sosa (2017), argumentam de modo razoável que o situacionismo, se bem compreendido, se coloca apenas modestamente como auxiliar melhorativo para as teorias de virtudes.

Com o intuito de elucidar o situacionismo epistêmico, tomemos um caso paradigmático, o Teste da Vela de Duncker et al. (1945). Este teste consiste em dois cenários possíveis nos quais os indivíduos devem realizar a tarefa de fixar uma vela em uma parede e mantê-la acesa em uma configuração que impeça o gotejamento de cera no chão. Para ambos os cenários, são oferecidas uma vela, uma cartela de fósforos, um certo número de tachas e uma pequena caixa. No primeiro dos cenários a caixa é disposta com as tachas em seu interior, enquanto no segundo as tachas são dispostas em separado, sendo esta a única diferença. A resolução da tarefa exige que a caixa seja fixada à parede com as tachas, servindo então como suporte à vela que gotejará sobre a caixa, não atingindo o chão.

Como resultado do teste, observa-se que os indivíduos reiteradamente falham ou enfrentam grandes dificuldades no primeiro cenário, pois identificam a caixa como mero recipiente para as tachas, ao passo que no segundo cenário a tarefa tende a ser resolvida com muito mais facilidade e rapidez. No que diz respeito ao situacionismo epistêmico, o que importa é que a disposição dos objetos “pode ter uma significativa influência sobre a capacidade do agente de realizar uma tarefa de resolução de problemas, mesmo que intuitivamente isso seja um fator epistêmico inteiramente irrelevante” (PRITCHARD, 2017).

O problema enfrentado pelos indivíduos do primeiro cenário é chamado de fixação funcional, sendo um viés bastante reconhecido que, *grosso modo*, pode ser descrito como a disposição a utilizar objetos com uma função anteriormente fixada – no caso sob análise, a função de ser um mero recipiente – e que é distinta daquela demandada na tarefa em questão (ADAMSON, 1942). Novamente, tal como para a ética de virtudes, cabe a observação de que esse caso isoladamente não sustentaria o situacionismo; entretanto, há uma ampla e crescente gama de pesquisas corroborando a crítica situacionista.

Tomando o caso em questão como exemplar, surge um notável questionamento: de que maneira a epistemologia de virtudes e a educação para virtudes

intelectuais respondem ao desafio situacionista? Conforme supracitado, respostas conservadoras ou moderadas podem conceder relevância significativa para os fatores situacionais, de modo a tratar o situacionismo como desafio mais ou menos relevante, mas não como objeção que mina integralmente a epistemologia de virtudes.

A título de exemplo, Pritchard trata os fatores situacionais como protagonistas da tese conhecida como *dependência epistêmica*, isto é, como fatores para além da agência cognitiva dos quais o agente epistêmico *depende* para alcançar o conhecimento (ou outro bem epistêmico). Nessa acepção, o primeiro cenário do teste da vela de Duncker seria um caso de dependência epistêmica positiva, isto é, um caso no qual “o agente manifesta pouca agência cognitiva (*i.e.*, muito menos do que ordinariamente seria suficiente para conhecimento) mas em que, não obstante, seu sucesso equivale a conhecimento por conta de fatores externos à sua agência cognitiva” (PRITCHARD, 2017). A contraparte negativa da dependência epistêmica, na qual o agente exibe alto nível de agência cognitiva mas não alcança um bem epistêmico por conta de um ambiente epistemicamente agressivo, corresponderia por sua vez ao segundo cenário.

Cabe ainda responder à segunda parte, sobre a educação para virtudes intelectuais. Assegurada a resposta ao primeiro aspecto da questão, a segunda se torna menos problemática: uma educação para virtudes intelectuais que não abarque a relevância dos fatores situacionais se demonstraria tão efetiva, neste aspecto, quanto uma epistemologia de virtudes. É preciso lembrar, porém, que tal perspectiva educacional deve levar em conta o situacionismo tanto em termos da instrução direta sobre esses fatores quanto através da prática em cenários com fatores situacionais e, ainda, através da exposição a modelos de superação.

Consideremos novamente o teste da vela de Duncker e analisemos como uma educação para virtudes intelectuais pode lidar com os problemas desse caso através de suas três estratégias principais. Antes, porém, façamos algumas considerações preliminares. Primeiro, o fator situacional envolvido é a disposição dos objetos. Segundo, a questão de qual virtude intelectual está em jogo pode ser um pouco mais polêmica nesse caso, mas qualquer que seja, parece estar ligada à flexibilidade intelectual. Essa última pode ser compreendida tanto como aspecto cognitivo ligado a uma família de virtudes quanto como uma virtude em si — sendo esse por si só um bom ponto para a elaboração crítica da instrução direta — mas ao menos em uma primeira aproximação podemos dizer que “uma pessoa exibe *flexibilidade* quando gera novas estratégias ou ideias a fim de se adaptar às tarefas demandadas” (SMITH, 2017).

Expostas as preliminares, partamos à análise. Em primeiro lugar, uma explicação conceitual sobre o que é flexibilidade intelectual, tendo como ponto crítico a questão de se ela é mesmo uma virtude ou se é um aspecto envolvido em uma

família de virtudes, configuraria a estratégia de instrução direta. Em segundo lugar, casos bem-sucedidos no segundo cenário do teste da vela de Duncker, nos quais os agentes superam a fixação funcional, podem ser mostrados como exemplos de flexibilidade intelectual, concretizando a exposição a modelos dessa virtude. Por fim, o exercício do teste da vela, em diferentes configurações, pode ser colocado como exercício de estímulo à prática dessa virtude.

Notemos que a ordem recém colocada de exposição desses três elementos não é necessariamente a ordem cronológica de aplicação pedagógica prática, já que isso poderia gerar alguns problemas — um aluno já exposto a casos bem-sucedidos do teste da vela, por exemplo, não estaria sendo estimulado à flexibilidade intelectual, já que apenas seguir a estratégia exposta no modelo seria suficiente para resolver o problema. Para a aplicação cronológica, a inversão dessa ordem seria pedagogicamente mais coerente. Uma alternativa seria a manutenção dessa ordem, com a aplicação ao final de outra tarefa envolvendo flexibilidade intelectual.

Outra possibilidade para essa prática pedagógica seria situar os alunos na condição de experimentadores, o que poderia servir como boa forma de investigação direta sobre a virtude e o fator situacional em jogo, até mesmo em conexão com outras virtudes (*e.g.*, inquisitividade). Ainda, outras configurações do teste (em condições emocionais mais ou menos adversas, coletiva ou individualmente, etc.) poderiam ser realizadas. De fato são muitas as possibilidades a serem exploradas, envolvendo mais ou menos traços de caráter e fatores situacionais. Segundo Pritchard (2017), o uso de fatores situacionais que configuram dependência epistêmica negativa ou positiva nos ambientes educacionais é uma prática pedagógica historicamente consolidada, traçando sua origem em Vygotsky e recebendo o nome de *scaffolding* (termo que remete a colocar ou retirar andaimes).

Realizadas todas essas considerações e tendo como caso de análise o teste da vela de Duncker, torna-se patente que o situacionismo epistêmico, se estabelecido como tese de que os fatores situacionais são relevantes para obtenção de bens epistêmicos, é perfeitamente compatível com epistemologias de virtudes moderadas²¹ e, por consequência, com abordagens pedagógicas que visam ao desenvolvimento de virtudes intelectuais. Nas palavras de Jason Baehr:

“Abordagens viáveis de educação para virtudes intelectuais devem levar em conta o que a pesquisa situacionista sugere sobre as limitações de caráter intelectual da maioria das pessoas. [...] De acordo com isso, se eu estou tentando promover o crescimento do caráter intelectual de meus estudantes, posso recorrer à pesquisa situacionista para ajudá-los a melhor entender quais são suas limitações e vulnera-

21. É importante notar que epistemologias de virtudes moderadas não se restringem a respostas moderadas ao situacionismo epistêmico. Isso porque uma epistemologia de virtudes moderada é caracterizada pelo grau moderado de relevância concedida aos fatores situacionais. Assim, uma epistemologia de virtudes moderada pode ser defendida com uma resposta conservadora ao situacionismo. Um caso exemplar disso é Sosa (2017).

bilidades cognitivas e encorajá-los a aceitá-las ou assumi-las (em vez de negá-las ou ignorá-las).” (BAEHR, 2017, p. 213).

A lição do situacionismo, portanto, é a de que os fatores situacionais não podem ser negligenciados, sendo uma devida atenção a eles benéfica para o tratamento teórico e aplicado de virtudes intelectuais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qualquer Epistemologia que se preze deve oferecer uma explicação sobre a natureza do conhecimento, o que passa por uma explicação sobre a natureza da justificação epistêmica e sobre como a justificação epistêmica se relaciona com a obtenção de crença verdadeira. Isto confere força intuitiva *prima facie* aos modelos teóricos que defendem que a noção de justificação deve ser apresentada em termos do sucesso na consecução do fim epistêmico da obtenção de verdades. Isto, sugerimos na primeira parte deste ensaio, fornece base para uma analogia entre este tipo de teoria da justificação e o consequencialismo ético. Não nos importava aqui investigar o quão forte é esta analogia, mas antes usá-la para contrastar este tipo de teoria com teorias que descrevem a noção de justificação primariamente em termos de posse de evidência (ou boas razões) e, com isso, dirigir a atenção para diferentes objetos de avaliação epistêmica. A tentativa de articular diferentes objetos, que parecem ser *prima facie* louváveis, levou ao desenvolvimento de modelos que pretendem oferecer uma explicação ampliada da relação entre agência individual e verdade, apelando para uma noção geral de caráter intelectualmente virtuoso. Estas epistemologias de virtudes se propõem não apenas a descrever a natureza da relação dos agentes para com os bens epistêmicos, mas também a fornecer subsídios para *melhorar* a posição dos agentes em relação a estes bens.

Todavia, esse projeto melhorativo (que exploramos com atenção particular à Educação) deve considerar as características dos agentes epistêmicos *reais*, a fim de não propor um projeto que não possa ser realizado. Ele deve considerar, por conta disso, os resultados das ciências empíricas no que diz respeito à descrição dos agentes epistêmicos reais; como vimos, aspectos situacionais parecem trazer dificuldades às teorias das virtudes.

Consideramos, porém, que estes desafios dizem respeito muito mais ao modo como definimos noções como “virtude intelectual” e “caráter intelectual” do que à utilidade destas noções, de modo que em epistemologia o modelo de virtudes permanece como boa alternativa aos projetos consequencialistas “puros”, tanto para abordagens teóricas mais tradicionais quanto para projetos melhorativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMSON, Robert E.. Functional fixedness as related to problem solving: a repetition of three experiments.. **Journal Of Experimental Psychology**, [S.L.], v. 44, n. 4, p. 288-291, 1952. American Psychological Association (APA).

ALFANO, Mark. Expanding the Situationist Challenge to Reliabilism About Inference. In: FAIRWEATHER, Abrol. **Virtue Epistemology Naturalized: bridges between virtue epistemology and philosophy of science**. Dordrecht: Springer, p. 103-122, 2014.

ALFANO, Mark. Introduction. In: FAIRWEATHER, Abrol et al. **Epistemic Situationism**. Oxford: Oxford University Press, p. 1-19, 2017.

ANSCOMBE, Gertrude Elizabeth Margaret. Modern moral philosophy. **Philosophy**, v. 33, n. 124, p. 1-19, 1958.

ARMSTRONG, David M. **Belief, Truth and Knowledge**. Cambridge: Cambridge University Press, 1973.

ASCH, Solomon E.. Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgments. In: GUETZKOW, Harold. **Groups, Leadership and Men**. Pittsburgh: Carnegie Press, 1951. p. 177-190

AXTELL, Guy. Recent work on virtue epistemology. **American Philosophical Quarterly**, v. 34, n. 1, p. 1-26, 1997.

BAEHR, Jason. **The Inquiring Mind: On intellectual virtues and virtue epistemology**. New York: Oxford University Press, 2011. 235 p.

BAEHR, Jason. Educating for Intellectual Virtues: from theory to practice. **Journal Of Philosophy Of Education**, [S.L.], v. 47, n. 2, p. 248-262, maio 2013. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9752.12023>.

BAEHR, Jason (ed.). **Intellectual Virtues and Education: essays in applied virtue epistemology**. New York: Routledge, 2016a. 272 p. (Routledge studies in contemporary philosophy).

BAEHR, Jason. Is intellectual character growth a realistic educational aim? **Journal Of Moral Education**, [S.L.], v. 45, n. 2, p. 117-131, 2 abr. 2016b. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/03057240.2016.1174676>.

BAEHR, Jason. The situationist challenge to educating for intellectual virtues. In: FAIRWEATHER, Abrol et al. **Epistemic Situationism**. Oxford: Oxford University Press, p. 192-215, 2017.

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

BERGMANN, Michael. A dilemma for internalism. In: CRISP, Thomas M. *et al.* **Knowledge and reality: essays in honor of alvin plantinga**. Dordrecht: Springer, 2006. p. 137-177.

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

CHISHOLM, Roderick. **Theory of Knowledge**. 3.ed. New Jersey: Prentice Hall, 1989.

DARLEY, John M.; BATSON, C. Daniel. From Jerusalem to Jericho: a study of situational and dispositional variables in helping behavior.. **Journal Of Personality And Social Psychology**, [S.L.], v. 27, n. 1, p. 100-108, 1973. American Psychological Association (APA). <http://dx.doi.org/10.1037/h0034449>.

DORIS, John M. Persons, situations, and virtue ethics. **Noûs** 32, p. 504-40, 1998.

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

DORIS, John M; OLIN, Lauren. Vicious Minds: Virtue epistemology, cognition and skepticism. **Philosophical Studies**, v. 168, n. 3, p. 665-92, 2014.

DUNCKER, Karl; LEES, Lynne S. (1945). On Problem Solving. **Psychological Monographs**, v. 58, n. 5, p. 1, 1945.

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

GRECO, John. Agent Reliabilism. In: TOMBERLIN, J. **Philosophical Perspectives Volume 13: Epistemology**. Atascadero: Ridgeview Press, pp. 273-296, 1999.

KAHNEMAN, Daniel; TVERSKY, Amos. Availability: A heuristic for judging frequency and probability. **Cognitive psychology**, v. 5, n. 2, p. 207-232, 1973.

KAHNEMAN, Daniel; TVERSKY, Amos. Extensional versus intuitive reasoning: The conjunction fallacy in probability judgment. **Psychological review**, v.90, n.4, p.293, 1983.
KORNBLITH, Hilary. **On Reflection**. Londres: Oxford University Press, 2014.

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

LUZ, Alexandre Meyer. **Conhecimento e Justificação**: Problemas de Epistemologia Contemporânea. Pelotas: NEPFIL, 2012.

MACINTYRE, Alasdair. **After Virtue**: A Study in Moral Theory. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 3a ed., 2007.

OLIN, Lauren. Is every epistemology a virtue epistemology?. In: FAIRWEATHER, Abrol; et al. **Epistemic Situationism**. Oxford: Oxford University Press, p. 20-43. 2017.

PLATÃO. **Mênnon**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, Loyola, 2001, pp. 101-103.

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

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

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

PRITCHARD, Duncan; CARTER, J. Adam. Epistemic Situationism, Epistemic Dependence, and the Epistemology of Education. In: FAIRWEATHER, Abrol et al. **Epistemic Situationism**. Oxford: Oxford University Press, p. 20-43, 2017.

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

ROBSON, David. Exponential growth bias: The numerical error behind COVID-19. BBC, 2020. Disponível em: <<https://www.bbc.com/future/article/20200812-exponen>

tial-growth-bias-the-numerical-error-behind-covid-19?utm_source=digg>. Acesso em: 29/10/2020.

SMITH, Nicole. Moods and their unexpected virtues. In: FAIRWEATHER, Abrol et al. **Epistemic situationism**. Oxford University Press, p. 235-55, 2017.

SOSA, Ernest. The raft and the pyramid: Coherence versus foundations in the theory of knowledge. **Midwest studies in philosophy**, v. 5, n. 1, p. 3-26, 1980.

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

SOSA, Ernest. Virtue Theory against Situationism. In: FAIRWEATHER, Abrol et al. **Epistemic Situationism**. Oxford University Press, p. 44-61, 2017.

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

WILLIAMS, Bernard. **Morality: An Introduction to Ethics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

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