

DEVEMOS EDUCAR PARA A AUTONOMIA? A VIRTUDE DA AUTONOMIA INTELECTUAL E O PROBLEMA DA DEPENDÊNCIA EPISTÊMICA

SHOULD WE EDUCATE FOR AUTONOMY? THE VIRTUE OF INTELLECTUAL AUTONOMY AND THE PROBLEM OF EPISTEMIC DEPENDENCE

Marília Giammarco Polli¹

Resumo: O presente trabalho consiste em uma investigação sobre a autonomia intelectual do ponto de vista da epistemologia das virtudes. Tal investigação se dá a partir da problemática estabelecida no âmbito da epistemologia social: se somos epistemicamente dependentes, podemos ser epistemicamente autônomos? Abrem-se dois caminhos para responder esse problema: primeiro, revisitar o conceito de autonomia intelectual de modo a inserir, nessa virtude, elementos de dependência epistêmica; segundo, rejeitar ou diminuir o valor da autonomia intelectual. Esses caminhos são representados, respectivamente, pelas abordagens de Matheson (2022) e Battaly (2022). Após apresentarmos os argumentos e a estrutura proposta por ambos os autores, buscaremos avaliar qual opção pode ser mais viável, precisa ou útil considerando contextos educacionais. Argumentamos que o modelo Battaly é mais pertinente, pois permite análises pedagógicas mais precisas e certeiras, na medida que mantém uma percepção individualista da autonomia, mas adiciona valor a uma nova virtude, a da interdependência epistêmica.

Palavras-chave: autonomia intelectual, dependência epistêmica, epistemologia das virtudes, epistemologia social, educação

Abstract: *This work investigates intellectual autonomy from the perspective of virtue epistemology. The investigation is based on the problem established within social epistemology: if we are epistemically dependent, can we be epistemically autonomous? We have two possible answers for this problem: first, revisit the concept of intellectual autonomy to insert, into this virtue, elements of epistemic dependence; second, reject or diminish the value of intellectual autonomy. These paths are represented by the approaches of Matheson (2022) and Battaly (2022). After presenting the arguments and the structure proposed by both authors, we will seek to evaluate which option may be more viable, accurate, or useful considering educational contexts. We argue that the Battaly model is more pertinent, as it allows for more precise and accurate pedagogical analyses, as it maintains an individualistic perception of autonomy, but adds value to a new virtue, that of epistemic interdependence.*

Keywords: *intellectual autonomy, epistemic dependence, virtue epistemology, social epistemology, education*

¹ Mestranda em Filosofia na UFABC (Universidade Federal do ABC) no campo de interface entre Ensino de Filosofia e Epistemologia. Graduada em Licenciatura e Bacharelado em Filosofia pela UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. E-mail: marilia.pooll@gmail.com.

1. Delimitando o problema: o dilema entre autonomia e dependência

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atualmente o principal documento orientador da educação básica no Brasil, declara que “é também finalidade do Ensino Médio o aprimoramento do educando como pessoa humana, considerando sua formação ética e o desenvolvimento da *autonomia intelectual* e do pensamento crítico” (Brasil, 2018, p. 464, grifo nosso).² Em diversas outras passagens do documento, destaca-se a relevância do desenvolvimento da autonomia intelectual, especialmente durante o Ensino Médio. Apesar das críticas frequentes direcionadas à BNCC,³ o documento continua exercendo grande influência em instituições públicas e privadas de ensino, tornando frequente o discurso da valorização da autonomia intelectual no contexto educacional brasileiro.

Desse modo, no Brasil, não é incomum encontrar propostas, *slogans* e discussões educacionais centradas no desenvolvimento da autonomia intelectual. Geralmente, tal como na BNCC, ela está associada ao pensamento crítico ou ainda à autonomia moral. Vale ressaltar que tais discursos não surgem no vazio – pelo contrário, são ressonâncias da produção acadêmica nos campos da pedagogia, psicologia da educação e filosofia da educação. Piaget, por exemplo, defendeu que o desenvolvimento da autonomia intelectual deve ser um dos objetivos fundamentais da educação.⁴ Na comunidade filosófica, podemos citar também o movimento do pensamento crítico [*critical thinking*] amplamente difundido nos Estados Unidos, com autores como Harvey Siegel e John Passmore, que também conferem grande importância ao desenvolvimento da autonomia intelectual do estudante.⁵

Em termos gerais, promover a autonomia⁶ implica encorajar o aluno a desenvolver o pensamento independente e a “pensar por si mesmo”. Autonomia é, nesse contexto, sinônimo de autossuficiência. A psicóloga Constance Kamii, pesquisadora de Piaget, ilustra esse conceito com o seguinte exemplo:

² Importante mencionar que tal diretriz estabelecida pela BNCC baseia-se no Artigo 35 da Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 (LDBE), que estabelece as finalidades do Ensino Médio no Brasil.

³ A BNCC tem sido objeto de críticas substanciais (e pertinentes), especialmente por parte da comunidade filosófica. Cf. Lindberg (2019); Soares e Brício (2022), Rodrigo (2023) e Bugs e Tomazetti (2021). Apesar das críticas, a BNCC mantém sua posição como o principal guia para a educação tanto no setor privado quanto público no Brasil. Essa é a razão pela qual optamos por iniciar este trabalho enfatizando a importância que o documento atribui à autonomia intelectual.

⁴ Cf. Piaget (1965) e Kamii e Housman (2000).

⁵ Cf. Velasco (2015) e Ortiz (2007).

⁶ De agora em diante, utilizaremos apenas a palavra “autonomia” para nos referirmos à autonomia intelectual.

Minha sobrinha, que costumava acreditar no Papai Noel, fornece um exemplo comum de autonomia intelectual. Quando ela tinha cerca de 6 anos, surpreendeu sua mãe um dia perguntando: “Por que é que o Papai Noel usa o mesmo papel de embrulho que a gente?”. A “explicação” da mãe a satisfez por alguns minutos, mas logo ela surgiu com a seguinte pergunta: “Por que é que o Papai Noel tem a mesma letra que o papai?”. Essa criança tinha sua própria forma de pensar que a levava a conclusões diferentes daquelas que lhe foram ensinadas.⁷ (Kamii, 1984, p. 413).

Conforme Kamii destaca, comumente associamos autonomia a um tipo de independência de pensamento que se contrapõe à heteronomia: pensar por si mesmo implica pensar sem o direcionamento ou a interferência de outra pessoa.⁸ No pensamento autônomo, tomamos decisões independentes e – utilizando uma linguagem epistemológica – buscamos justificação para nossas crenças de forma independente.

Porém, tal concepção de pensamento autônomo tem seu valor questionado por *insights* da epistemologia social, que tem enfatizado, de diversos modos, que a investigação e a produção de conhecimento são jornadas compartilhadas, e não individuais. Tal ênfase é fundamentada na constatação de que agentes epistêmicos são, em geral, altamente dependentes de outros para gerar e adquirir conhecimento. Dentre os diversos modos pelos quais um agente pode depender de outro está a noção de testemunho: dependemos do testemunho de outras pessoas para saber diversas coisas sobre o mundo. Por exemplo, que a Revolução Francesa aconteceu em 1789, que o núcleo atômico é constituído de prótons e nêutrons e que eu nasci no dia 1 de maio de 1995. Além do testemunho, a dependência epistêmica se manifesta de outros modos:

Epistemólogos sociais articularam uma multiplicidade de formas nas quais o ato de conhecer é uma empreitada profundamente social, desde nossa dependência no testemunho de outros, a divisão cognitiva do trabalho e as economias de credibilidade, até os aspectos mais amplos relacionados às práticas epistêmicas culturais, como o estabelecimento de padrões de evidência e pressupostos fundamentais que moldam as iniciativas de conhecimento e as expectativas impostas aos pesquisadores. (Grasswick, 2019, p. 196).

Mas de que maneira a noção de que somos intelectualmente dependentes pode afetar negativamente a autonomia intelectual de agentes epistêmicos? A resposta a essa pergunta é crucial, especialmente por ter implicações práticas: se reconhecermos que somos intelectualmente dependentes para obter conhecimento, e se essa dependência implicar na ausência de autonomia, então a autonomia poderia ser considerada como um objetivo prejudicial para a educação. O dilema está em, *ou* reconhecer a importância da autonomia, *ou* admitir que somos epistemicamente dependentes. Para discutir essa problemática, a epistemologia social se vale da noção de *assimetria*

⁷ Todas as citações neste trabalho são traduções próprias dos originais em inglês, com exceção das obras já disponíveis ou produzidas em português.

⁸ Cf. Elgin (2013) para um detalhamento interessante da distinção entre autonomia e heteronomia no campo da epistemologia.

epistêmica, que compreende casos em que alguém está melhor posicionado para conhecer algo em comparação a outra pessoa. Este é o caso da distinção entre especialistas e leigos em determinados assuntos: no geral, o leigo (ou não especialista) depende do testemunho do especialista para formar crenças verdadeiras em determinados campos do conhecimento.

No importante artigo intitulado “Epistemic Dependence” (1985), John Hardwig argumenta que, uma vez que o leigo ocupa uma posição epistemicamente inferior em relação ao especialista (em sua área de atuação) e depende das evidências fornecidas por este especialista – evidências que o leigo pode não conhecer ou não ter as ferramentas necessárias para compreender –, é racional que o leigo se abstenha de “pensar por si mesmo” e aceite passivamente a opinião do especialista (Hardwig, 1985, p. 343). Diante disso, Hardwig defende que devemos mudar nosso conceito de racionalidade: “a racionalidade às vezes consiste em recusar-se a pensar por si mesmo” (*Ibidem*, p. 336). Nesse sentido, dada a assimetria entre o leigo e o especialista, o leigo seria irracional se decidisse pensar por si mesmo naquele assunto específico, e restaria a ele “deferir à autoridade epistêmica e, conseqüentemente, em aceitar passiva e acriticamente aquilo que nos é dado a acreditar” (*Ibidem*). Assim, Hardwig conclui que o não especialista abre mão de sua autonomia ao deferir suas crenças a um especialista.

Os desafios propostos por Hardwig e sua controversa conclusão foram e são amplamente debatidas no campo da epistemologia.⁹ Uma questão que se coloca é: estará o não especialista efetivamente abstando-se de exercer o pensamento independente? Estará, de fato, renunciando a sua autonomia? No presente trabalho, oferecemos alguns desdobramentos teóricos que auxiliam na resposta a essa questão. Dentre eles, é central a discussão sobre o próprio conceito de autonomia, bem como o de dependência epistêmica.

Assim, utilizaremos o aparato conceitual da epistemologia das virtudes para investigar qual concepção de autonomia intelectual pode ser mais adequada em contextos educacionais considerando a problemática estabelecida pela epistemologia social. A escolha pela abordagem da epistemologia das virtudes se dá, principalmente, pela compreensão da autonomia como um traço de caráter, uma qualidade que buscamos cultivar no agente epistêmico e, especialmente, em alunos da educação básica.¹⁰

⁹ Uma resposta contundente encontra-se em Siegel (1988), que argumenta que a deferência do não especialista demanda, de fato, pensamento racional – antes de deferir, um agente deve, por exemplo, exercer certa autonomia e independência intelectual ao reconhecer que é epistemicamente inferior em um determinado assunto.

¹⁰ Vale ressaltar que há outros modos de tratar autonomia intelectual. Coady (2002), por exemplo, aborda a autonomia intelectual tanto como um direito quanto como uma virtude de caráter.

1.1 Por que não descartar completamente a autonomia?

Diante da problemática estabelecida, uma possível resposta é: se somos epistemicamente dependentes, então não há a possibilidade de sermos intelectualmente autônomos e, portanto, não devemos buscar educar para a autonomia intelectual. No entanto, devemos de fato descartar a autonomia? A seguir, apresentaremos brevemente algumas razões para não anular completamente o valor epistêmico da autonomia.

Em primeiro lugar, a autonomia ainda pode desempenhar um papel crucial para compreendermos e valorizarmos *ações epistêmicas individuais em contextos comunitários*. Mesmo em um mundo fortemente influenciado pela interdependência social e epistêmica, as ações individuais mantêm sua importância, especialmente em comunidades epistêmicas não-saudáveis, nas quais, por exemplo, alguns indivíduos podem desafiar o *status quo* e, assim, se tornarem agentes de mudança. Poderíamos considerar aqui o caso das mulheres na ciência ou na política que, em diversos momentos históricos, tiveram que lutar disruptivamente contra a crença da superioridade masculina.¹¹ Ademais, a autonomia pode ter um papel significativo em argumentos contra a preempção e em discussões sobre autoridade predatória, destacando a importância da reflexão individual e do julgamento crítico, mesmo quando confrontados com informações externas de especialistas aparentemente confiáveis.¹²

Segundo, para que haja um bom funcionamento do trabalho epistêmico, para além da necessidade de haver indivíduos autônomos, epistemólogos sociais têm ressaltado a importância de reconhecer a autonomia de *outros* agentes epistêmicos:

epistemólogas feministas e outras argumentaram que quando os preconceitos sociais resultam na negação a um falante da credibilidade que merece, ocorre uma injustiça epistêmica na medida em que a capacidade desse falante como conhecedor e contribuidor para a investigação é negada (Dotson 2012; M. Fricker 2007; Medina 2013). Adicionalmente, o dano epistêmico é causado na medida em que a circulação do conhecimento entre os conhecedores é prejudicada. Nesses casos, o que correu mal foi uma negação inadequada ou uma degradação da autonomia epistêmica de outra pessoa. O respeito pela autonomia dos outros é crucial para a capacidade de todos conhecerem bem num mundo social em que confiamos uns nos outros epistemicamente. (Grasswick, 2019, p. 197).

Um terceiro e último motivo para não descartarmos completamente a autonomia intelectual

¹¹ Cf. King (2020, p.81-91) para uma explanação do movimento sufragista e da Revolução Científica como exemplos paradigmáticos de autonomia intelectual.

¹² Lackey (2021) delimita o “Problema do Especialista Predatório”, apresentando casos em que especialistas utilizam sua credibilidade para criar situações de abuso. Lackey argumenta que existem grandes perigos epistêmicos e morais envolvidos em aceitar passivamente o testemunho de especialistas, e que “mesmo quando os especialistas discordam, nunca devemos deixar de ser agentes epistêmicos que consideram as provas que temos diante de nós, especialmente quando se trata de questões de alto risco, como o abuso” (p. 149).

é que, do ponto de vista da epistemologia das virtudes, um caráter intelectual saudável ou virtuoso não se limita a possuir apenas uma virtude isolada, ignorando a importância das demais. Assim, mesmo concepções extremamente individualistas da virtude da autonomia intelectual não necessariamente contrariam os *insights* da epistemologia social. É possível propor uma estrutura em que o individualismo associado à autonomia intelectual seja equilibrado por outras virtudes – por exemplo, se a autonomia é vista como a virtude de pensar por si mesmo, ela poderia ser complementada pela humildade intelectual, que inclui o reconhecimento das próprias limitações intelectuais.

A fim de resguardar o valor da autonomia intelectual face à constatação da dependência epistêmica, há pelo menos duas abordagens possíveis: (1) repensar o conceito de autonomia intelectual de modo a incluir, nele, a dependência epistêmica do agente ou (2) admitir que é racional abrir mão da autonomia intelectual para deferir a autoridades e, desse modo, diminuir o valor da autonomia, mantendo sua definição inicial. O primeiro caminho preserva o valor da autonomia, mas modifica seu significado; o segundo caminho, por sua vez, diminui o valor da autonomia preservando seu significado. No que se segue, apresentaremos representantes exemplares desses dois tipos de abordagens. Posteriormente, examinaremos alguns argumentos que favorecem a adesão a modelos do tipo (2), que relativiza a importância da autonomia intelectual, embora não a anule.

2. Duas definições de autonomia intelectual

Nesta seção, apresentaremos dois exemplos de abordagens em relação à autonomia intelectual. Nosso objetivo é reconstruir o argumento de Matheson (2022) e, posteriormente, o de Battaly (2022). A escolha por esses autores foi motivada pelo fato de ambos tratarem a autonomia como uma virtude intelectual e, adicionalmente, abordarem de maneira semelhante o que constituiria uma virtude intelectual. Dessa forma, ao considerar conceitos similares de virtude, podemos direcionar nossa análise para as diferenças específicas relacionadas à autonomia.

2.1 Os elementos de uma virtude intelectual

Com fins de explicitar a estrutura conceitual na qual as definições apresentadas a seguir se basearão, apresentaremos brevemente o conceito de virtude intelectual utilizado por elas. Como foi

dito, embora tenham algumas nuances que as diferenciam, as concepções de virtude intelectual de Battaly e Matheson são bem similares, em especial, porque ambos se inserem na tradição *responsabilista* da epistemologia das virtudes, isto é, entendem virtudes intelectuais como “traços de caráter cognitivo adquiridos que são acompanhados por motivações particulares” (Matheson, 2022, p. 174). Nessa concepção, para possuir uma virtude intelectual, um agente epistêmico precisará ter boas motivações para os bens epistêmicos e, impulsionado por tais motivações, praticar ações características de cada virtude.

Tanto Battaly quanto Matheson descrevem virtudes intelectuais como o *meio termo* entre dois outros traços extremos (que podem ou não ser vícios) e apontam para a virtude do bom julgamento como o elemento de equilíbrio entre extremos. O bom julgamento, assim, é importante para que o agente saiba como e quando exercer cada virtude intelectual em diferentes contextos:

Nem sempre será fácil reconhecer contextos em que um valor epistêmico concorrente supere o valor da verdade. Pode ser difícil determinar se alguém está num contexto em que é apropriado pensar por si mesmo. Felizmente, a virtude do bom julgamento foi concebida para resolver este problema. Indiscutivelmente, é função do bom julgamento saber quais ações são apropriadas num determinado contexto. (Battaly, 2022, p. 165).¹³

Matheson adiciona que o valor das virtudes é, pelo menos em parte, intrínseco: elas adicionam *valor pessoal* aos agentes epistêmicos que as possuem (Baehr, 2011) e, ao mesmo tempo, trazem outros elementos de valor ao agente, como conhecimento, entendimento, etc. Esse aspecto das virtudes intelectuais é relevante neste trabalho porque, dependendo de como o dilema apresentado anteriormente é encarado, pode ocorrer que a autonomia intelectual não acrescente elementos de valor epistêmico ou que não tenha valor intrínseco. Isto é, quando estabelecemos o dilema entre autonomia e dependência epistêmica, é o próprio valor da autonomia intelectual que está em jogo. Estabelecidos os elementos de virtude intelectual que são comuns a Matheson e Battaly, passaremos a seguir a apresentar suas concepções distintas de autonomia.

2.2 Modelo Matheson

O modelo de autonomia intelectual proposto por Jonathan Matheson (2022) considera que

¹³A virtude do bom julgamento é uma versão da *phronesis* aristotélica. Em outras referências, ela é traduzida como “sabedoria prática”. Para muitos epistemólogos, a sabedoria está envolvida em todas as virtudes, como um julgamento sem o qual nenhuma virtude poderia ser instanciada (Roberts e Wood, 2007, p. 305). Há uma preocupação, no entanto, que a virtude do bom julgamento seja apenas uma resposta vaga para resolver problemas constituintes da epistemologia das virtudes, conforme a própria Battaly expressa em nota (2022, p. 171). Esse problema, contudo, está além do escopo deste trabalho.

essa virtude deve *incluir* elementos de dependência, de modo a preservar o valor da autonomia diante da constatação de que somos epistemicamente dependentes. Ao estabelecer alguns *desiderata* para essa virtude, o próprio Matheson já deixa claro suas intenções conciliadoras, sendo o primeiro deles: "D1. A explicação [da autonomia] incorpora a interdependência intelectual e é compatível com uma epistemologia social" (Matheson, 2022, p. 182). D1 visa, assim, assegurar que o conceito de autonomia intelectual seja compatível com as considerações sobre epistemologia social já apresentadas na seção 1 deste trabalho. Desse modo, deverá ser garantido que um indivíduo virtuosamente autônomo possa pensar por si mesmo, mas sem deixar de, quando for necessário, confiar e deferir às crenças de especialistas, bem como outros agentes epistêmicos melhor posicionados que ele.

Há em Matheson uma crítica à visão comum que associa diretamente a autonomia à independência epistêmica – ou seja, a visões exacerbadamente individualistas da autonomia. Em sua proposta, a autonomia é o “caminho do meio” entre a *codependência* total e a *independência* total (Figura 1). O indivíduo que é totalmente independente (conforme Matheson, o *Maverick*) representa o tipo de pensador que se recusa a confiar em recursos epistêmicos de outras pessoas, insistindo em provar tudo por si mesmo. O *Maverick* não confia em testemunho algum e não defere a nenhuma autoridade epistêmica. Por conta de sua independência exacerbada, o *Maverick* tem pouquíssimo conhecimento e acredita em várias crenças falsas – algo que seria facilmente ajustado se ele aceitasse ideias e críticas de outros.

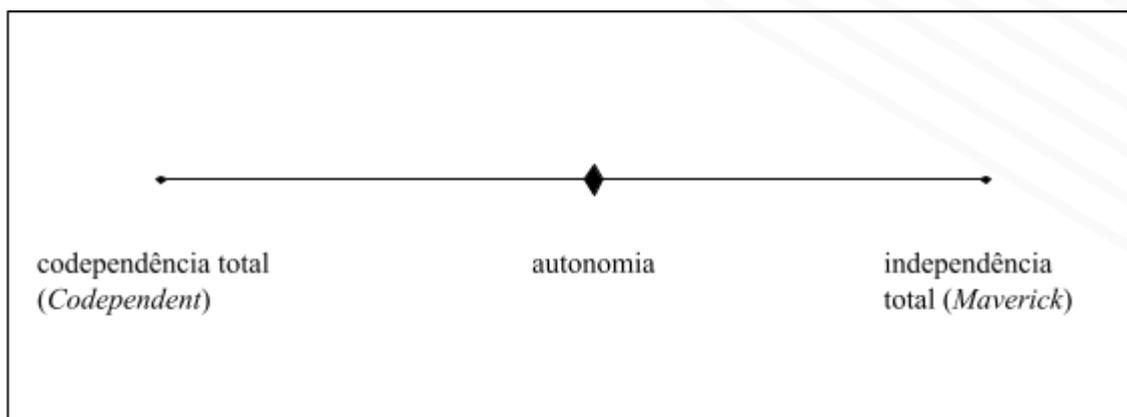


Figura 1: Modelo Matheson de autonomia intelectual.

Do outro lado do extremo encontra-se o inquiridor que é totalmente dependente de outros (conforme Matheson, o *Codependent*). Ele possui e demonstra uma confiança não-saudável e exacerbada em outros, “terceirizando” todo o processo de investigação ou todas as suas empreitadas

intelectuais. O *Codependent* quase sempre defere suas crenças a alguém – esteja este alguém em um posicionamento epistêmico melhor ou pior. Mesmo em cenários nos quais poderia pensar por si mesmo – e mesmo tendo essa habilidade – o *Codependent* não costuma fazê-lo. Assim como o *Maverick*, o *Codependent* possui muitas crenças falsas, pois comumente confia em falsos especialistas e defere apressadamente. Entre essas duas figuras, encontra-se a pessoa com autonomia intelectual, que:

Administra bem sua vida intelectual. Ela conta com outros, quando apropriado, mas também busca compreender as coisas por conta própria e não foge de realizar o trabalho intelectual por si mesma. Alguém que administra bem sua vida intelectual dessa maneira possui a virtude da autonomia epistêmica – é uma boa gestora epistêmica que demonstra uma interdependência intelectual saudável. (Matheson, 2022, p. 173).

A fim de garantir D1, a autonomia intelectual contará com a disposição cognitiva de “fazer bons julgamentos sobre como e quando confiar em seu próprio pensamento, além de como e quando confiar no pensamento de outros” (Matheson, 2022, p. 183).¹⁴ Ou seja, o modelo Matheson propõe uma disposição cognitiva dupla para fazer julgamentos de como e quando (1) confiar em seus próprios pensamentos e (2) confiar no pensamento de outros. A ausência ou o excesso de uma dessas disposições caracteriza, no modelo, falha na autonomia intelectual: o *Maverick* é aquele que falha em (2) e confia demais em seus próprios pensamentos, ao passo que o *Codependent* falha em (1) e confia demais no pensamento de outros. Note que, para cada extremo, são necessárias duas ações cognitivas relacionadas a confiar em si mesmo e a confiar em outros.

Embora a inserção da interdependência como componente da autonomia intelectual possa parecer contraintuitiva, esse tipo de abordagem é proposto por outros autores do campo da epistemologia social e da epistemologia das virtudes. No livro *The Excellent Mind*, por exemplo, Nathan King, seguindo uma estrutura similar à proposta por Matheson, defende que a autonomia intelectual requer “pensar por nós mesmos e ao mesmo tempo confiar nos outros de maneira adequada – nem demais, nem de menos” (King, 2020, p. 95). Essas soluções conservam o *valor* epistêmico da autonomia intelectual, ajustando ou alterando sua *definição*.¹⁵ Contudo, elas não são as únicas abordagens possíveis para resolver o dilema em questão. Uma alternativa viável consiste em relativizar o valor da autonomia intelectual e manter sua definição convencional. A seguir,

¹⁴ Uma potencial preocupação com o Modelo Matheson reside na possível identificação da autonomia intelectual e outras virtudes, como a humildade intelectual e a mentalidade aberta, as quais também envolvem atitudes cognitivas de confiar nas crenças de terceiros. Todavia, essa questão não será abordada de maneira direta neste trabalho, que assumirá plausibilidade teórica neste modelo.

¹⁵ Outras abordagens que também inserem componentes de interdependência na autonomia intelectual são Roberts e Wood (2007), Coady (2002) e Grasswick (2019).

examinaremos um exemplo dessa abordagem proposto por Heather Battaly, a fim de compará-lo com a de Matheson.

2.3 Modelo Battaly

Diferente de Matheson, Heather Battaly (2022) apresenta a autonomia como um traço de caráter¹⁶ que não inclui elementos de dependência epistêmica. Pessoas com autonomia intelectual “tendem a tomar suas próprias decisões e confiar em suas próprias faculdades cognitivas e raciocínio. Elas querem ver as coisas por si mesmas e tendem a reunir suas próprias evidências e avaliá-las por si próprias” (Battaly, 2022, p. 154). No entanto, para que sejam intelectualmente saudáveis, não basta que agentes desenvolvam sua autonomia intelectual – precisam também desenvolver a virtude da *interdependência intelectual*.

A estrutura da interdependência segue o modelo da autonomia: pessoas intelectualmente interdependentes “tendem a consultar e colaborar com outras pessoas e/ou fontes digitais. Elas tendem a confiar nas faculdades cognitivas e no raciocínio de outras fontes, e a deferir suas ideias e avaliações dessas fontes. Elas têm o traço da interdependência intelectual” (*Ibidem*). Desse modo, o elemento distintivo do modelo Battaly é a análise da autonomia e da interdependência como traços distintos e que, portanto, não se confundem. A seguir, apresentaremos brevemente uma reconstrução da argumentação de Battaly.

Battaly argumenta que tanto interdependência quanto autonomia são “caminhos do meio” entre dois extremos (Figura 2). Considerando que o extremo esquerdo representa uma ausência do traço e o extremo direito um excesso do traço, o leitor atento já terá encontrado um problema no modelo Battaly: a ausência do traço de interdependência não corresponderia ao excesso do traço da autonomia? Ou ainda, a ausência de autonomia não corresponderia ao excesso de interdependência? Se esse for o caso, então interdependência e autonomia coincidiriam em um traço só, e retornaríamos ao modelo Matheson. Assim, parte do problema que Battaly precisa lidar diz respeito a: (1) diferenciação entre ausência de autonomia e excesso de interdependência e (2) diferenciação entre ausência de interdependência e excesso de autonomia. Vamos lidar com esses problemas primeiro, para depois explicitar as vantagens de separar esses dois traços.

¹⁶ Battaly inicialmente apresenta a autonomia intelectual como um traço de caráter, para posteriormente destacar quais seriam os requisitos para que um traço seja considerado uma virtude.

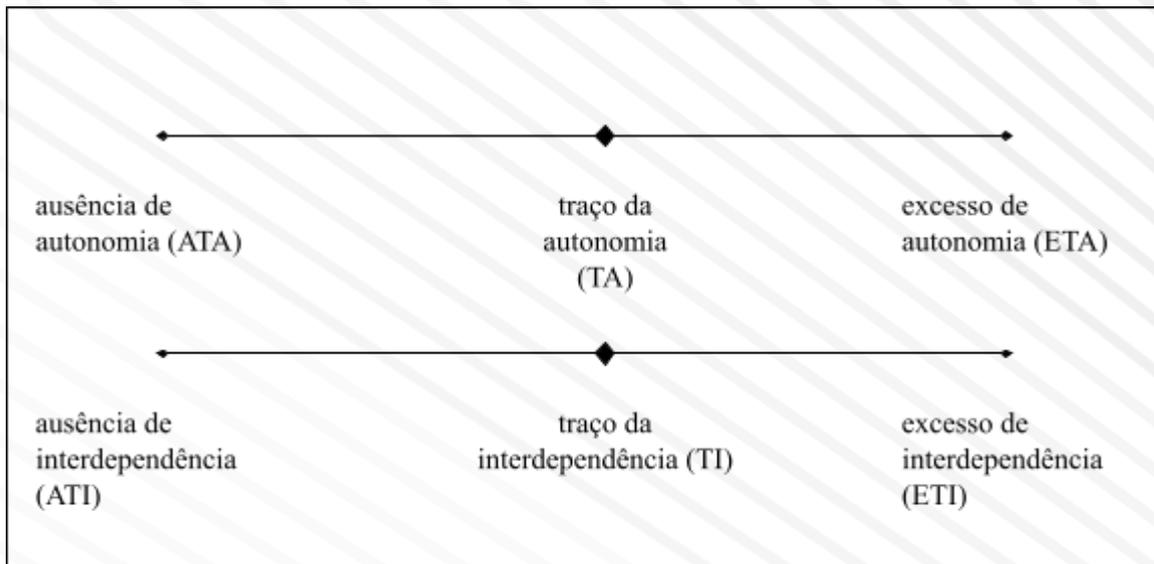


Figura 2: Modelo Battaly de autonomia e interdependência.

O traço da autonomia intelectual (TA) baseia-se em uma disposição motivacional-cognitiva. A disposição cognitiva é a disposição de pensar de modo independente – ou ainda, “por si mesmo” – e confiar em suas próprias faculdades cognitivas. A dimensão motivacional, por sua vez, é simplesmente a disposição de querer se comportar desse modo. Assim, um agente que possua TA deve ter a disposição e a motivação para pensar por si mesmo e confiar em suas próprias faculdades cognitivas e fazê-lo de modo consistente – ou seja, uma pessoa que pensou por si mesma apenas uma vez na vida dificilmente teria TA.¹⁷

O traço da interdependência (TI) segue uma estrutura similar, contando com uma disposição cognitiva para pensar com outros agentes e confiar nas faculdades cognitivas de outros agentes, e uma disposição motivacional de querer se comportar de tal modo. Assim, TI consiste numa disposição comportamental-motivacional combinada que agentes podem manifestar em investigações na medida em que confiam em outros agentes e pensam com eles consistentemente.

2.3.1 Excesso de autonomia (ETA) e ausência de interdependência (ATI)

Como traços de caráter, tanto TA quanto TI podem ser possuídos em excesso ou deficiência. Um agente que possui excesso de autonomia (ETA) constantemente pensará por si mesmo quando é inapropriado fazê-lo, de modo inapropriado e a respeito dos objetos errados

¹⁷ Battaly não explora o quão *consistente* essa disposição deve ser, afirmando ser uma questão em aberto: “Ainda assim, está claro que os agentes que pensam de forma independente apenas ocasionalmente não serão consistentes o suficiente para atingir o limite básico e não contarão como tendo a característica” (Battaly, 2022, p. 155).

(Battaly, 2022, p. 156). Em outras palavras, tal agente terá a disposição para pensar de maneira independente em momentos inapropriados (p.e. quando precisa compreender um conteúdo ou uma afirmação feita por outra pessoa), poderá fazê-lo utilizando ferramentas inadequadas (p.e. seu próprio raciocínio ou métodos equivocados) ou ainda sobre objetos para os quais não está adequadamente capacitado para fazê-lo (p.e. assuntos sobre os quais nunca teve contato antes).

Por sua vez, agentes com ausência de interdependência (ATI) constantemente deixarão de pensar com outros quando é apropriado fazê-lo (p.e. quando precisam realizar tarefas em grupo), pensarão com outros de modo inapropriado (p.e. dando credibilidade a falsos especialistas)¹⁸ e a respeito dos objetos errados (p.e. assuntos que não compreendem).

Para que o modelo de Battaly se sustente, é importante que não haja uma identificação necessária entre ETA e ATI. De fato, pode haver situações em que o excesso de autonomia ocorra devido à ausência de interdependência. Mas esse não é o caso *necessariamente*. A identificação de ETA e ATI só ocorre quando as únicas opções possíveis são pensar por si mesmo ou pensar com os outros. Nesses casos, quando um agente deixa de pensar com os outros (ATI), necessariamente pensará por si mesmo (ETA). Contudo, uma análise mais aprofundada do processo de investigação revela que essas não são as únicas possibilidades disponíveis. A própria Battaly nos provê um bom exemplo:

Considere um agente que, sempre que precisa pensar com os outros, não pensa com os outros nem por si mesmo, ele simplesmente desiste. Este agente falha em pensar de forma interdependente nos momentos certos, mas também não pensa de forma independente nos momentos errados. Ele deixa de pensar adequadamente com os outros, mas sem pensar inadequadamente por si mesmo (nesses casos ou, podemos estipular, em quaisquer outros casos). Embora tais agentes sejam deficientes no que diz respeito à interdependência intelectual, estas deficiências não serão correlacionadas com excessos de autonomia intelectual. (Battaly, 2022, p. 153).

No exemplo apresentado por Battaly, o agente pode deixar de pensar com outros por ATI, mas isso não implica que ele possui ETA pois, na ocasião, ele não deixou de pensar com os outros para pensar por si mesmo, ele apenas desistiu da investigação. O exemplo nos mostra então que ATI não implica necessariamente em ETA.

¹⁸ Note que, neste modelo, a ausência de um traço corresponde também ao mau uso da atitude cognitiva referente a este traço. Ou seja, uma pessoa com ausência de interdependência pode tanto não ter a propensão a deferir, quanto ter a propensão a deferir de maneira inadequada. Esta pode ser uma imprecisão no modelo Battaly, na medida em que a atitude de deferir em momentos inapropriados também caracteriza o *excesso* de interdependência. Isso, no entanto, não prejudica o argumento de modo geral, dado que a principal preocupação aqui é diferenciar ATI de ETA.

2.3.2 Ausência de autonomia (ATA) e excesso de interdependência (ETI)

Agentes que possuem ausência de autonomia (ATA), ou o possuem em deficiência, constantemente deixarão de pensar por si mesmos quando seria apropriado fazê-lo:

eles falharão em pensar por si próprios em (alguns dos) momentos certos (por exemplo, quando são confiáveis), ou de (algumas das) formas corretas (por exemplo, usando métodos confiáveis), ou com relação a (alguns dos) objetos certos (por exemplo, perguntas respondíveis e projetos bem formulados). (Battaly, 2022, p. 159).

Assim, por exemplo, um especialista que constantemente questiona seus conhecimentos diante de novatos, não reconhecendo sua própria *expertise*, pode ser um bom exemplo de ATA. Nesse caso, o conhecimento prévio do especialista seria uma fonte confiável, mas ele a descarta em favor de fontes externas que podem não ser confiáveis. Esse agente consistentemente falhará em pensar por si mesmo nos momentos apropriados, como quando sua própria *expertise* é confiável e a de outros não é. Battaly acrescenta ainda que, em vez de simplesmente recusar-se a pensar por si mesmo, ele pode falhar em fazê-lo da maneira correta, por exemplo, não utilizando suas faculdades confiáveis e conhecimentos prévios.¹⁹

De modo análogo, agentes com excesso de TI (ETI) constantemente pensarão com outros quando não for apropriado, o farão de maneira inadequada ou sobre objetos inadequados. Assim como no caso da subseção anterior, ATA e ETI não necessariamente coincidem. Como exemplo, temos o caso do agente que desiste do processo investigativo quando precisa pensar por si mesmo. No caso, o indivíduo possui ATA, mas não possui um ETI, afinal, quando ele deixou de pensar por si mesmo, nem por isso decidiu pensar com outros.

Para além desse exemplo, podemos considerar também casos que envolvam campos do conhecimento nos quais ninguém é confiável. Considere um agente que mantém sua interdependência quando entra em campos do conhecimento com essa característica. Ele defere as suas crenças sobre o fenômeno X a uma série de falsos especialistas. Ao adquirir tais crenças, este indivíduo demonstraria ETI sem, no entanto, demonstrar ATA, pois também não seria adequado que ele formasse crenças sobre X pensando por si próprio. Assim, “tais agentes são inapropriadamente interdependentes de outros, mesmo quando também seria inapropriado para eles pensarem por si

¹⁹ Battaly (2022, p. 159) destaca ainda que o que define a inadequação ou a adequação de pensar por si mesmo não é necessariamente a confiabilidade. Pode ser apropriado para agentes novatos e não confiáveis pensarem por si mesmos, com o fim de desenvolverem seu pensamento crítico ou outras virtudes intelectuais, mesmo que isso não os leve, inicialmente, a terem crenças verdadeiras, como pode ser o caso de um estudante pensando por si mesmo e investigando como realizar uma conta matemática, por exemplo.

próprios. Consequentemente, os excessos de interdependência intelectual nem sempre estarão correlacionados com deficiências de autonomia intelectual” (Battaly, 2022, p. 162).²⁰

Se excesso de autonomia não coincide necessariamente com ausência de interdependência, e se ausência de autonomia não coincide necessariamente com excesso de interdependência, torna-se possível adotar uma abordagem que considere autonomia e interdependência como traços de caráter distintos. Assim, o modelo Battaly abre a possibilidade para que um agente epistêmico possua ambos os traços, apenas um, ou nenhum. Como vimos, um indivíduo pode possuir autonomia intelectual e interdependência intelectual ao mesmo tempo ou pode possuir um em detrimento de outro. Resta-nos, agora, avaliar tal modelo com relação ao modelo Matheson.

3. Como definir a autonomia intelectual?

Ao apresentarmos os modelos Matheson e Battaly como abordagens diferentes para a questão da autonomia intelectual, vimos que Matheson preserva o valor da autonomia intelectual ao inserir, nessa virtude, duas atividades cognitivas características: a de pensar por si mesmo e a de pensar com outros. Nesse caso, a autonomia consiste em ter a disposição para pensar por si mesmo quando apropriado e pensar com outros quando apropriado. Já o modelo Battaly atribui duas virtudes diferentes a cada uma dessas atividades, sendo a autonomia a disposição de pensar por si mesmo quando for adequado, e a dependência, pensar com outros quando for adequado. Buscamos ressaltar que ambos os modelos tem plausibilidade teórica. Na presente seção, avaliaremos a aplicabilidade de ambos, destacando especificamente contextos educacionais, mas não deixando de considerar outros contextos.

Iniciaremos com o seguinte caso: João é um estudante de Ensino Médio que busca aprender mais sobre biologia marinha. Apesar de conhecer um pouco sobre o assunto, ele precisará de algumas fontes secundárias, como livros didáticos, palestras ou aulas para poder sanar suas curiosidades. Certamente, ele precisará confiar em especialistas, pois não terá aparatos técnicos, habilidades cognitivas e repertório teórico para comprovar ou “descobrir”, em primeira mão, os conhecimentos que deseja adquirir. Seguindo a estrutura de Matheson, João seria virtuosamente autônomo ao confiar em especialistas e buscar fontes seguras de conhecimento sobre biologia marinha. No entanto, se ele assim fizesse, poderia demonstrar apenas sua habilidade de *pensar com*

²⁰ Para que este exemplo funcione, é importante que seja considerada a autonomia ou a interdependência do indivíduo ao formar crenças sobre o fenômeno X.

outros apropriadamente, e não necessariamente a habilidade de *pensar por si mesmo*. Nesse caso, se seguíssemos o modelo Matheson, poderíamos ter um diagnóstico impreciso, considerando como autônomo alguém que pode não sê-lo. O modelo Battaly, por outro lado, nos parece mais preciso, pois evidencia que o aluno seria virtuosamente interdependente ao confiar em fontes secundárias.

Esse cenário ilustra como o modelo Matheson, ao incorporar duas atividades cognitivas distintas em uma só virtude (pensar por si mesmo e pensar com outros), pode conduzir educadores e estudantes a uma confusão conceitual. Isso é especialmente relevante no caso da educação para virtudes intelectuais, abordagem na qual tanto estudantes quanto educadores são incentivados a identificar forças e fraquezas em seu caráter intelectual para, assim, buscar intencionalmente desenvolver as virtudes intelectuais necessárias para a investigação de modo geral. Aqui, fazemos uma pequena digressão a respeito da educação para virtudes intelectuais que é relevante para o argumento como um todo: nesta abordagem educacional, a construção do caráter é facilitada na medida que os estudantes compreendem, de maneira apropriada a sua faixa etária, o aparato conceitual das virtudes intelectuais e passam a utilizá-lo para refletir sobre a “maneira como 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). A ideia é que, 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.²¹ Isso envolve ter um conhecimento mínimo de quais virtudes intelectuais são importantes e aplicar esse conhecimento em uma autoavaliação constante. Nesse sentido, o modelo Battaly nos ajuda de modo prático: mantendo uma definição intuitiva de autonomia intelectual, pode evitar confusões conceituais, especialmente ao adentrar contextos nos quais não há possibilidade de grandes aprofundamentos a respeito da definição de cada virtude.

Outra vantagem do modelo Battaly é que ele abre a possibilidade do agente possuir uma dessas virtudes – a interdependência ou a autonomia – sem possuir outra (Battaly, 2022, p. 154). Mesmo que elas sejam comumente associadas, esse não precisa ser o caso, conforme foi evidenciado nas seções 2.3.1 e 2.3.2, em que apresentamos exemplos no qual o agente epistêmico, ao se deparar com a necessidade de pensar com os outros ou de pensar por si mesmo, simplesmente

²¹ Cf. Baehr, 2021, Capítulo 6, para uma explicação detalhada e orientada a respeito do papel da autoavaliação na educação para o caráter intelectual.

desiste. Embora esses exemplos possam soar como elucubração filosófica, casos assim não são tão incomuns, especialmente em contextos educacionais.

Na educação básica, é comum nos depararmos com alunos que exibem a virtude da interdependência e não a da autonomia – ou vice-versa. Os alunos com ausência de interdependência tendem a evitar atividades em grupo e, quando inevitáveis, têm a propensão de assumir todas as responsabilidades ou se isolar do restante do grupo. Tais alunos, no entanto, não estão necessariamente demonstrando um excesso de autonomia, como poderia parecer no modelo Matheson, mas sim uma ausência de interdependência. De modo semelhante, um aluno excessivamente interdependente desistirá de realizar tarefas ou trabalhos individuais. Segundo o modelo Battaly, ele precisa desenvolver sua autonomia intelectual. Casos assim seriam apenas explicados pelo modelo Matheson de forma imprecisa, sem capturar as nuances da diferença entre pensar por si mesmo, pensar com outros e simplesmente não pensar ou desistir.²²

Por fim, podemos considerar o próprio exemplo de Battaly, que lembra dos contextos nos quais simplesmente parece não haver ou de fato não há agentes confiáveis. Um exemplo pode ser encontrado em tentativas de previsão do futuro ou consultas a cartomantes charlatões. Em tais situações, é inadequado confiar tanto em seu próprio pensamento quanto no pensamento de outros (sendo “outros”, por exemplo, os cartomantes charlatões). Assim, o agente deve fazer um bom julgamento de se abster de confiança inadequada, o que seria alcançado por meio da virtude da interdependência. Este agente deixaria de depender inapropriadamente dos outros. Mas isso não implica que tal agente passou a pensar por si mesmo a respeito do assunto – como seria o caso se ele tivesse tentado prever o próprio futuro. Ou seja, ele deixou de confiar inapropriadamente em outros, mas nem por isso pensou por si mesmo a respeito do tópico em questão.

A partir dos exemplos, ilustramos como o modelo Battaly, assim como outras explicações que trabalham definições mais intuitivas de autonomia intelectual, oferecem uma interpretação mais coerente em situações educacionais. Abordagens similares ao modelo Matheson, por sua vez, que modificam consideravelmente a concepção mais individual da autonomia intelectual, podem trazer imprecisões no âmbito prático de formação de caráter intelectual. A flexibilidade do modelo Battaly em permitir a posse de uma virtude sem a outra é uma vantagem, pois permite explicar fazer

²² Não que a única causa possível de um estudante evitar fazer trabalhos em grupo seja a ausência da virtude da interdependência intelectual: há, evidentemente, diversos fatores que podem estar envolvidos, como dificuldades em socialização, questões relacionais/afetivas etc. No entanto, uma abordagem educacional para virtudes intelectuais deve nos forçar a avaliar esses casos de maneira multidimensional: ou seja, levando em consideração dimensões afetivas, mas também *epistêmicas*, compreendendo a relação entre ambas.

distinções mais precisas a respeito do caráter intelectual, dando ferramentas para que educadores compreendam as atitudes e motivações de seus alunos de forma mais acurada. Assim, este modelo oferece uma estrutura mais aplicável para entender e promover a formação de agentes epistêmicos virtuosos.

4. Considerações finais

Ressaltamos, no início deste trabalho, a forte presença da autonomia intelectual como um ideal presente nos discursos educacionais no Brasil. Também ressaltamos que, intuitivamente, mas também a partir de contribuições acadêmicas, esses discursos relacionam a autonomia a um tipo de pensamento independente e individual. No entanto, tal ideal é questionado perante a constatação, em especial advinda da epistemologia social, de que somos epistemicamente dependentes de outros para adquirir conhecimento sobre o mundo.

Na proposta de Hardwig, abrimos mão de nossa autonomia quando confiamos em especialistas e, nesse sentido, dado que isso nos leva a ter crenças verdadeiras, é racional fazê-lo. Diante disso, colocamos as perguntas: estará o não especialista efetivamente abstando-se de exercer o pensamento independente? Estará, de fato, renunciando à sua autonomia? A partir da análise feita do modelo Battaly, podemos concluir que sim, é possível que ele esteja abrindo mão de sua autonomia. No entanto, é imprescindível destacar que, do ponto de vista da epistemologia das virtudes, isso não seria um problema, pois ele estaria exercendo uma virtude outra: a interdependência. Além disso, essa situação pontual não impedia que o agente exercesse, em outros momentos, sua autonomia.²³

Tal resposta já havia sido, inclusive, sinalizada por Harvey Siegel que, em resposta ao artigo supramencionado de Hardwig, aponta que “Nossos esforços para aprimorar a racionalidade dos estudantes devem ser de duas frentes: em situações de independência epistêmica, incentivá-los a utilizar seu julgamento independente; em situações de dependência epistêmica, incentivá-los a não fazê-lo” (Siegel, 1988, p. 5). Embora o modelo Battaly não seja análogo ao de Siegel, ambos

²³ Nesse sentido especificamente, concordamos com o ponto de vista do McKenna (2023), que argumenta que não devemos sempre tentar ser autônomos, e que a autonomia pode ser, em diversos casos, prejudicial (p. 88). No entanto, a visão do McKenna sobre a autonomia parece ser mais pessimista quando comparada às propostas de Battaly e à nossa. Uma análise mais detalhada da proposta de McKenna foge ao escopo deste trabalho.

argumentam que um objetivo epistêmico importante da educação é dar instrumentos (ou ainda, promover situações) para que haja tanto interdependência quanto autonomia.²⁴

Concluimos que educar para a autonomia intelectual se torna um objetivo educacional danoso apenas quando é adotado de forma exclusiva ou exacerbada. Ao não proporcionarmos uma formação mais abrangente do caráter intelectual, corremos o risco de educar indivíduos tendenciosos ao individualismo, propensos a teorias conspiratórias, ou com outros comportamentos relacionados ao excesso de autonomia. O modelo Battaly destaca a necessidade desse equilíbrio. Por outro lado, embora o modelo de Matheson também busque o equilíbrio, ele não permite uma orientação efetiva sobre quais práticas educacionais contribuiriam para o desenvolvimento da autonomia ou da interdependência, uma vez que ambas são consideradas facetas de uma mesma virtude. Assim, a estrutura proposta por Battaly demonstra ser mais apropriada no contexto da epistemologia social, ao preservar o valor da autonomia como virtude e, ao mesmo tempo, reconhecer a importância da interdependência intelectual. Essa abordagem implica que os *insights* da epistemologia social não comprometem a virtude da autonomia, mas sim agregam valor à virtude da interdependência intelectual.

Referências bibliográficas

- BAEHR, Jason. **The Inquiring Mind: On Intellectual Virtues & Virtue Epistemology**. Nova York: Oxford University Press, 2011.
- BATTALY, Heather. Intellectual Autonomy and Intellectual Interdependence. In.: MATHESON, J.; LOUGHEED, K. (Eds.). **Epistemic autonomy**. Nova York, Londres: Routledge, Taylor & Francis Group, 2022, p. 153-172.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BUGS, Jonathan Dalla Vechia; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Da obliteração aos vestígios de vida: uma análise das possibilidades para o ensino de filosofia nas áreas das ciências humanas e sociais aplicadas da BNCC/EM (2018). **Kalagatos - Revista de Filosofia**, v. 18, n. 2, p. 173-202, 2021.
- COADY, Cecil Anthony John. Testimony and intellectual autonomy. **Studies in History and Philosophy of Science**, v. 33, n.2, p. 355-372, 2002.

²⁴ Siegel (1988) aponta que “o próprio reconhecimento por parte de um estudante de que ele está numa situação de dependência epistêmica e, portanto, deveria renunciar racionalmente à sua autonomia intelectual e julgamento independente, exige que ele se conceba como estando em uma situação de independência epistêmica e, assim, utilize sua autonomia e julgamento independente” (p. 5). De modo que, poderíamos argumentar que, para Siegel, a autonomia intelectual desempenha um papel semelhante ao da virtude do bom julgamento. No entanto, essa conclusão exigiria uma análise mais detalhada da complexa relação entre o pensamento crítico e a estrutura do caráter intelectual.

- ELGIN, Catherine. Epistemic agency. **Theory and Research in Education**, v. 22, n. 2, p. 135-152, 2013.
- GRASSWICK, Heidi. Epistemic autonomy in a social world of knowing. In: BATTALY, H. (Ed.), **The Routledge Handbook of Virtue Epistemology**. Nova York: Routledge, 2019, p. 330-339.
- HARDWIG, John. Epistemic dependence. **The Journal of Philosophy**, v. 82, n. 7, p. 335-349, jul. 1985.
- KAMII, Constance. Autonomy: The Aim of Education Envisioned by Piaget. **The Phi Delta Kappan**, v. 65, n. 6, p. 410-415, 1984.
- KAMII, Constance; HOUSMAN, Leslie. **Young Children Reinvent Arithmetic: Implications of Piaget's Theory**. Nova York. NY: Teachers College Press, 2000.
- KING, Nathan L. **The Excellent Mind: intellectual virtues for everyday life**. Nova York: Oxford University Press, 2021.
- LACKEY, Jennifer. Preemption and the Problem of the Predatory Expert. **Philosophical Topics**, v. 49, n. 2, p. 133-150, outono 2021.
- LINDBERG, Christian. O ensino de Filosofia e a reforma educacional: o que fazer? **Coluna ANPOF**, 05 abr. 2019. Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/o-ensino-de-filosofia-e-a-reforma-educacional-o-que-fazer>. Acesso em: 04 set. 2023.
- MATHESON, Jonathan. The virtue of Epistemic Autonomy. In: MATHESON, J.; LOUGHEED, K. (Eds.). **Epistemic Autonomy**. Nova York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2022, p. 173-194.
- MCKENNA, Robin. **Non-Ideal Epistemology**. Oxford: Oxford University Press, 2023.
- ORTIZ, Claudia María Álvarez. **Does Philosophy Improve Critical Thinking Skills?** University of Melbourne, Department of Philosophy: Melbourne, 2007.
- PIAGET, Jean. **The Moral Judgment of the Child**. Nova York: The Free Press, [1932] 1965.
- ROBERTS, Robert Campbell; WOOD, W. Jay. **Intellectual Virtues: An Essay in Regulative Epistemology**. Nova York: Oxford University Press Inc., 2007.
- SIEGEL, Harvey. Rationality and epistemic dependence. **Educational Philosophy and Theory**, v. 20, n. 1, p. 1-6, 1988.
- SOARES, Helton Lima; BRÍCIO, Vilma Nonato de. O ensino de filosofia sob o controle da concepção de competências na BNCC. **REFilo**, v. 8, p. 1-19, 2022.
- VELASCO, Patrícia Del Nero. Argumentação, Pensamento Crítico e Ensino de Filosofia: (im)precisões conceituais. In: CARVALHO, M.; ALMEIDA JR., B.; GONTIJO, P. **Filosofia e Ensinar Filosofia**. Coleção XVI Encontro ANPOF: ANPOF, 2015, p. 227-239.