

# **RELAÇÃO DE PERTENÇA ENTRE ÉTICA E EDUCAÇÃO: O SIGNIFICADO CONTEMPORÂNEO DA ÉTICA ARISTOTÉLICA DAS VIRTUDES**

Denis Silveira<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem como finalidade essencial interpretar a relação de pertença entre a ética e a educação hodiernamente. Após uma pequena reconstrução dos paradigmas éticos e suas respectivas concepções educativas, iremos investigar as características fundamentais da ética aristotélica das virtudes e ressaltar de que maneira este modelo de pensamento pode nos servir de referência atualmente. A análise ressaltará o significado contemporâneo da ética das virtudes, seu modelo de fundamentação particularista-universalista e seus conceitos de cidadania e educação cívica. Conclui-se com algumas considerações a respeito da validade do pensamento aristotélico para a educação, a partir da identificação de uma relação de pertença inalienável entre o processo educativo e o referencial ético.

**PALAVRAS-CHAVE:** ética das virtudes, universalismo-particularismo, *phrónêsis* (razão prática), cidadania, educação cívica (pública), Aristóteles.

---

<sup>1</sup> Doutor em Filosofia – PUCRS. Professor e Pesquisador da URI – Campus de Erechim

**ABSTRACT:** The aim of the text is to reflect about the relationship at this moment between education and ethics. After a small reconstruction about ethics models and conceptions of education, I present a specific analysis of Aristotle's ethics and their actual significance for education. This work presents an analysis of the real signification from the Aristotle's ethics virtues, the complementary view of particularism and universalism, at the particularist thesis is confined to a universalist, normative model, and the concepts from citizenship and civil (public) education. I present some considerations about the Aristotle's philosophy and education a view to identifying the real relationship between ethics and education.

**KEY WORDS:** Aristotle's ethics, universalism-particularism, *phrónêsis*, citizenship, civil education, Aristotle.

## **INTRODUÇÃO**

O objetivo do presente texto é refletir a respeito da necessidade de pensar-se na relação de pertença entre a ética e o processo educativo contemporaneamente. Para tanto, iremos abordar algumas características do modelo desenvolvido por Aristóteles em sua ética das virtudes, ressaltando o modelo de complementaridade entre o particularismo e o universalismo e, em especial, os conceitos de cidadania e educação cívica, para podermos compreender sua concepção ética que possui relação direta com a educação, a fim de propiciar uma alternativa ao debate contemporâneo através do diálogo com um autor clássico que possui uma compreensão hermenêutica de racionalidade prática.

Para esta proposta fazer sentido é necessário que se pense na relação existente entre a ética e a educação em um ponto de vista da história do pensamento, identificando a maneira com que a ética serviu de fundamento para a concepção de educação na história do pensamento ocidental. Dessa forma, analisaremos três tópicos centrais no trabalho, a saber: em primeiro lugar, abordaremos a respeito da relação existente entre a ética e a educação; em segundo lugar, faremos um panorama dos paradigmas éticos e suas concepções de educação correspondentes; e

em terceiro lugar, abordaremos a proposta aristotélica de uma ética das virtudes em um horizonte de complementaridade entre o particularismo e o universalismo, possibilitando um referencial ético da educação em um contexto de pluralidade, tematizando o significado contemporâneo da ética das virtudes, o modelo complementar particularista-universalista na filosofia prática, o conceito de cidadania e de educação cívica. Por fim, apresentaremos algumas considerações a respeito do significado deste esforço hermenêutico de aproximação.

### **Relação entre Ética e Educação**

A questão inicial colocada é a de responder qual a relação que existe entre ética e educação contemporaneamente? A colocação da pergunta já evidencia um problema. É possível pensar que o processo de ensino-aprendizagem ocorra sem uma referência ética? Ou então, é possível que se pense na ética apenas como uma teorização do agir moral, sem uma vinculação com a prática humana no horizonte ético? Ainda sobre o mesmo problema: tem significado continuar falando da ética como uma forma de fundamentar o processo educativo atualmente, no sentido de uma circunscrição de valores morais para o educando? (HERMANN, 2001, p. 11-14). A questão inicialmente colocada nos aponta algumas evidências essenciais: vivemos em uma época em que há um fosso brutal entre a ética e a educação, compreendendo a ética como a forma de validar os princípios normativos da sociedade em um contexto educacional científico-tecnológico; como consequência desta ruptura, a ética é interpretada como um conjunto de regras comportamentais, que teriam a função de orientar o educando, no sentido de uma ética profissional (como a trabalhada na universidade) ou de uma ética moralizadora (como a que possibilitaria o controle da indisciplina escolar). Essas iniciais evidências já indicam que os termos ‘ética’ e ‘educação’ são compreendidos e vivenciados de múltiplas formas em nosso contexto social, político, econômico e educacional. Em razão disto, é necessário um esclarecimento conceitual introdutório. Ética é a reflexão sobre o ato moral, é a forma de fundamentar, legitimar as ações morais intersubjetivas. Reflete acerca do

que se deve fazer em uma perspectiva coletiva e não puramente individual. A palavra ética é derivada da palavra grega *éthos* que possui dois significados. Em primeiro lugar, *éthos* (ἦθος) tem referência aos costumes, aos hábitos de uma comunidade, revelando o aspecto histórico-social da moral. Em um segundo sentido, *éthos* (ἔθνος) significa morada, lugar habitual, podendo-se pensar na ética (ἠθική) como morada do *éthos*. Em síntese, a ética tem sua preocupação na forma como legitimamos nossas relações societárias (VÁZQUEZ, 1996, p. 12). O problema que temos atualmente é que a ética é considerada de um ponto de vista individualista (como somente no âmbito da moralidade particular), estando restrita a esfera privada e que não se relaciona com a esfera pública. Por isso (entre outros motivos), evidenciamos uma ruptura entre o ético e o político-econômico, entre o ético e o educativo, através da predominância das regras privadas para pautar a vida pública, como a supremacia das regras de mercado e poder para a fundamentação da vida humana, o que oportuniza um desenvolvimento científico (tecnológico) e uma atrofia moral (OLIVEIRA, 1993, p. 11), sendo possível identificar que a ciência e a tecnologia ocasionam um desenraizamento cultural e uma colonização das finalidades centrais da vivência social (LADRIÈRE, 1979, p. 115), em que se verifica uma indiferenciação generalizada dos problemas humanos: fome de 1 bilhão de pessoas; exclusão-pobreza de 2 bilhões de pessoas; saúde e educação deficitárias; guerras e problemas ambientais. A educação, da mesma forma, pode ser interpretada de duas maneiras distintas. Em um primeiro sentido, educação (*educare*) representa apenas instrução, acúmulo de informação, e não possui um fundamento ético. Essa é a educação técnica que visa somente a transmissão quantitativa de informações, concepção esta com muito prestígio atualmente. Em uma segunda forma, educação (*educere*) significa a formação integral do ser humano, isto é, o desenvolvimento de suas potencialidades com uma fundamentação ética para a formação integral do ser humano, ou seja, significa o ideal de ser humano, sociedade e mundo, através da busca de um ordenamento do todo coerentemente (NETO, 1988, p. 11). Com essa segunda maneira de compreender a educação, revela-se uma exigência ética da educação, que é fazer com que o indivíduo que se

educa (forma – constrói) se compreenda enquanto membro de uma comunidade, que assuma uma responsabilidade solidária com a comunidade (com o outro homem) e com a natureza. Como já estamos inseridos em um momento de ruptura entre a ética e o processo educativo, é importante fazermos uma reconstrução desta relação para, posteriormente, situarmos a proposta aristotélica no contexto educativo atual.

### **Panorama dos Paradigmas Éticos e Concepções de Educação**

O objetivo de estabelecer um panorama dos paradigmas éticos e suas respectivas concepções educacionais quer evidenciar como e quando surgiu o problema contemporâneo da educação: o abandono de um referencial ético no processo ensino-aprendizagem, e como podemos propor uma alternativa para a questão. Analisaremos quatro paradigmas éticos, situando-os em cinco horizontes da reflexão filosófica e suas concepções de educação. No âmbito da filosofia grega e medieval, encontramos o horizonte filosófico cosmocêntrico-objetal que busca a fundamentação racional em uma ordem imutável, como, por exemplo, na natureza, na idéia de bem ou de Deus. Este é o Paradigma Ético do Ser que está situado em uma ética das virtudes. O ideal educativo é compreendido como *Paidéia*, isto é, uma formação integral do ser humano, através do ideal de homem belo e bom (ideal de *kalokagathía*), o homem como perfeito, imitando a perfeição divina. O exemplo mais representativo deste paradigma do ser é a alegoria da caverna de Platão, apresentada no Livro VII da *República*, que opera com a possibilidade de saída do mundo das sombras (crenças, opiniões e imagens) para a entrada no mundo conceitual (raciocínio dedutivo e raciocínio puro). Essa construção do melhor homem é evidenciada em sua concepção de uma ética das virtudes

---

<sup>2</sup> Para Platão, o fundamento do agir moral está na ordem incondicionada da idéia de bem. O Bem está no conhecimento, na racionalidade, que permite o controle dos desejos e da vontade. Este controle é compreendido como virtude e que é possibilitado pela sabedoria. Para melhor entender a concepção platônica de virtude, faremos referência ao seu entendimento a respeito da virtude da justiça. Platão

para a compreensão do bem como critério universal<sup>2</sup>. Na modernidade a concepção educativa continua muito parecida, sendo entendida como *aufklärung*, isto é, uma formação que visa o esclarecimento humano, a saída da menoridade do homem, segundo Kant, através da criação do indivíduo autônomo. O horizonte filosófico é o antropocêntrico-subjetal, pois a fundamentação localiza-se na razão subjetiva humana. Como exemplos deste paradigma da consciência encontramos Locke, Rousseau e Kant<sup>3</sup>. No contexto do século XIX, identificamos uma crítica ao

considera a justiça como uma virtude privilegiada no interior da *pólis*, constituindo-se como a base de sustentação dessa *pólis* ético-racional, não a considerando enquanto pura legalidade. Justiça, para Platão, está além da legalidade, no momento em que demonstra a coincidência do homem com a lei que lhe é interior. Para Platão, como se observa, sobretudo na *República*, a justiça adquire novas características, indo muito além da simples obediência às leis do Estado, isto é, indo muito além da simples legalidade, que vai encontrar sua fundamentação na alma do homem, na mais íntima natureza humana. A *pólis* platônica, construída na *República*, não se edifica a partir de leis em si mesmas, quer dizer, a partir de leis do Estado. O Estado exemplifica a alma do homem, e é nela que se estabelece o fundamento mais consistente do Estado. Platão estabelece uma correspondência entre as três formas da alma (concupiscível, colérica e racional) com as virtudes correspondentes (moderação ou temperança, coragem e sabedoria) e as três classes sociais da *pólis* (artesãos/agricultores, guerreiros e guardiões/filósofos). A justiça irá permear e sintetizar as outras virtudes, sendo assim, a justiça se efetiva quando cada um faz a sua parte, isto é, quando cada classe social faz aquilo que lhe cabe para o bem comum da *pólis*. O Estado justo só pode existir se ele for a reunião de homens justos, sendo a justiça encontrada na alma do homem. A justiça assim compreendida significa a virtude que rege e harmoniza a ação tanto dos indivíduos como da sociedade, assinalando a direção que deve ser tomada e os deveres que é necessário cumprir. A justiça, então, encontra-se na proporção entre as várias partes que compõem um todo orgânico, onde cada parte pode possuir uma virtude própria (como a temperança, a coragem ou a sabedoria), permanecendo subordinada a um princípio formal que une entre si as virtudes (PLATÃO, 1996 (*A República*), Livro IV, 419 a – 445 e).

<sup>3</sup> A proposta de Kant da construção de uma *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* tem a pretensão de dotar o homem emancipado de uma ética cujos fundamentos metafísicos encontram-se na própria liberdade, manifestada em sua autonomia pelo estabelecimento de condições transcendentais, *a priori*, de uso prático da razão. Sua preocupação é encontrar as condições de possibilidade da lei moral em relação à qual se julga a moralidade do agir humano, procurando estabelecer o que permite a possibilidade do imperativo categórico, isto é, possibilidade de uma lei moral universal. Seu objeto se constitui nas leis do dever ser para a liberdade, visando a razão pura prática, não se prendendo aos dados da experiência condicionada.

solipsismo moderno (razão monológica) com o horizonte historiocêntrico-relacional, através de uma defesa de fundamentação na efetividade histórica e nas relações interpessoais. Hegel e Marx são exemplos de pensadores que se utilizavam de um paradigma ético da consciência (porém, com sua relação com o mundo), através de uma ética da responsabilidade intersubjetiva. Dessa maneira, identifica-se a continuação do ideal educativo do esclarecimento, como pode ser percebido pela reflexão contra a ideologia e a alienação. A educação deve humanizar o homem, isto é impedir que ele se aliene (perca características próprias). No final do século XIX e início do XX, está segurança na fundamentação racional é colocada sob suspeita. O ideal educativo do esclarecimento é colocado em xeque pelo horizonte filosófico desconstrutivo, que tematiza a crítica da metafísica e a impossibilidade de fundamentação da ação moral. O paradigma ético é o da desconstrução, tematizando a insuficiência da razão para a fundamentação ética. A suspeita é estabelecida por Nietzsche, Freud, Wittgenstein, Heidegger, Foucault entre outros<sup>4</sup>. A concepção de educação perde sua referência ética, abrindo espaço para a compreensão da educação como a) técnica e b) como lúdica (estética), isto é, como a ética está impossibilitada de dar validade objetiva aos juízos normativos, a educação se reduz à transmissão de informação e, também, como associada ao prazer. A partir da segunda metade do século XX acontece uma retomada do projeto de uma fundamentação ética da educação com uma racionalidade comunicativa (dialógica). Este é o paradigma da linguagem onde nos encontramos atualmente, em que evidenciamos várias propostas éticas, como: ética da alteridade, ética do discurso, ética das virtudes, ética da responsabilidade solidária. O horizonte da reflexão filosófica contemporânea é o lingüístico-plural, com uma fundamentação na

---

<sup>4</sup> Nietzsche irá desestruturar a investigação ética, tematizando o fim dos conceitos metafísicos de *bem e mal*, em uma interpretação genealógica da moral, evidenciando a historicidade dos conceitos de bom e mau (moral de senhores e moral de escravos) e propondo a transvaloração de todos os valores pelo além-do-homem através do exercício da vontade de potência. Em *Além do Bem e do Mal*, Nietzsche afirma: “Não existem fenômenos morais, apenas uma interpretação moral dos fenômenos” (108). A partir deste contexto, o infinitismo em ética começa a dar lugar a uma interpretação no horizonte da finitude humana (Ver a esse respeito, a análise de Zeljko Loparic (2000) sobre a ética da finitude em Heidegger).

racionalidade comunicativa intersubjetiva. Como exemplos de pensadores circunscritos a este paradigma podemos citar Apel, Habermas, Levinas, MacIntyre, Rawls, entre outros<sup>5</sup>. É de fundamental importância destacar que a reflexão ética contemporânea vê como possível e imprescindível resgatar a validade intersubjetiva dos juízos normativos (de dever ser), visando ao estabelecimento de um mínimo comum para orientar a convivência nas sociedades plurais. Isto ressalta o papel primordial da educação no processo de formação dos indivíduos, pois pode oportunizar um local dialógico para possibilitar o estabelecimento da validade dos princípios que vão orientar esta mesma convivência em sociedade. É aqui que evidenciamos a relação de pertença entre ética e educação, em que só faz sentido pensar na educação como um processo que possibilite aos indivíduos a validação dos princípios morais que servem de pressupostos para a vivência em sociedade.

### **Significado Contemporâneo da Ética das Virtudes**

Após este pequeno panorama, queremos abordar especificamente a questão da proposta de uma ética aristotélica das virtudes como referência do processo educativo, interpretando a ética aristotélica a partir do paradigma lingüístico-plural e não mais vinculado ao paradigma do ser. O foco central quer analisar a significação contemporânea da ética das virtudes de Aristóteles em sua relação com a educação, tendo como ponto

---

<sup>5</sup> Como exemplo deste novo paradigma ético podemos fazer referência a ética do discurso, formulada por Apel e Habermas. A intenção primordial da ética discursiva é estabelecer uma ética solidária universal em um contexto globalizado. Entende a linguagem e o discurso como *médium* de toda fundamentação (validação) dos princípios normativos, quer dizer, busca uma validade intersubjetiva (razão comunicativa) para os princípios que servirão de referência pública, isto é, que possibilitarão o consenso em uma sociedade pluralista. Utiliza o princípio discursivo (Princípio D) para fundamentar o agir moral, sendo que as normas podem sustentar sua pretensão de validade na medida em que são justificadas mediante argumentos que sejam aceitos racionalmente pelos participantes, desenvolvidos segundo as normas de uma comunidade ideal de comunicação (situação ideal de fala). Chega-se ao princípio de universalização (Princípio U), em que as normas são válidas quando são capazes de obter o reconhecimento de todos os envolvidos.



de referência o particularismo e o universalismo, isto é, queremos demonstrar que não é razoável subscrever a tese que evidencia apenas um particularismo na ética das virtudes, afirmando que Aristóteles não utiliza princípios gerais e universais como referência normativa para a ação humana em razão da inexatidão das afirmações éticas, em que a ética só diz algo de forma aproximada, o que traz por consequência a identificação da fundamentação da ação moral apenas na percepção individual dos agentes, não se verificando a utilização de um referencial normativo para a ação subjetiva. Nosso objetivo é apontar a possibilidade de verificação de características universalistas nesse modelo ético que dialogam com o particularismo, ressaltando os conceitos de cidadania e educação cívica.

O pensamento ético-político de Aristóteles, depois de quase três séculos em descrédito, tornou-se uma referência contemporânea a partir da segunda metade do século XX, tanto para a filosofia alemã como para a filosofia anglo-americana. Essa revalorização da filosofia prática aristotélica a partir da Segunda Guerra Mundial procurou realizar uma releitura de conceitos-chave de sua ética como, por exemplo, *práxis* (filosofia prática: ética e política), *phrónêsis* (prudência – razão prática), *aretê* (virtude), pluralidade de bens, teleologia, estabelecendo uma contraposição em relação à cultura científica e às éticas com esquemas deontológicos. Este neo-aristotelismo<sup>6</sup> desenvolveu-se, sobretudo, na Alemanha e no mundo anglo-americano de forma paralela e com temáticas um tanto diferenciadas, porém, com uma unidade em relação à importância do novo paradigma que a filosofia prática de Aristóteles poderia oferecer para a filosofia contemporânea.

---

<sup>6</sup> O termo neo-aristotelismo foi utilizado a primeira vez, no contexto alemão, por Habermas e Apel para classificar como conservadora a interpretação aristotélica feita por Gadamer e seus discípulos. Esta questão entra em pauta de discussão por volta de 1969 no IX Congresso Alemão de Filosofia que identificou a necessidade de uma retomada da filosofia prática, reivindicando a especificidade do papel da filosofia frente às ciências sociais. Este debate gerou posições antagônicas na maneira de interpretação da filosofia prática aristotélica e foi travado, principalmente por Joachim Ritter, Manfred Riedel, Karl-Otto Apel, Jürgen Habermas, Paul Lorenzen, Oswald Schwemmer, Friedrich Kambartel. Este debate foi documentado por Riedel, que o denominou de “Reabilitação da Filosofia Prática”. Ver: RIEDEL, Manfred. *Rehabilitierung der Praktischen Philosophie*. 2 vol. Friburgo: Rombach, 1972-1974.

O neo-aristotelismo alemão teve início com Heidegger, a partir de seus cursos sobre Aristóteles realizados em Friburgo, no período de 1919-1923, e em Marburgo, no período de 1923-1928, e influenciou decisivamente alguns de seus alunos como Hans-Georg Gadamer e Hannah Arendt. Heidegger procurou revalorizar o conceito de *práxis* aristotélico em contraposição à técnica (*téchnê*) e à separação indevida entre teoria e prática, desenvolvendo uma forte crítica ao tecnicismo da civilização ocidental. Em sua interpretação do *éthos* como uma ética originária, Heidegger objeta a separação indevida do platonismo entre *theória* e *práxis*, propondo um retorno à teoria-*práxis* do indivíduo que deve enfrentar sua vida a partir da decisão (BERTI, 1997, p. 115). Hans-Georg Gadamer, em *Verdade e Método* (2002), principalmente na Segunda Parte (2.2.2 “A atualidade hermenêutica de Aristóteles – Die hermeneutische aktualität des Aristoteles”), analisa a filosofia prática aristotélica como um procedimento hermenêutico para a resolução do problema da aplicação, que é posterior à compreensão e à explicação. Gadamer realiza uma revalorização da *phrónêsis* (razão prática, prudência) em contraposição à *téchnê*, situando a *phrónêsis* enquanto um conhecimento moral que implica deliberação e aplicação a uma situação concreta. Para Gadamer, a ética aristotélica apresenta um modelo correto de compreensão, que é um caso especial de aplicação de algo geral a uma situação concreta particular, que situa a razão prática (*phrónêsis*) e o saber moral como não estando separados do ente que é investigado, aplicando algo universal a uma situação particular a partir da própria situação concreta. A *phrónêsis* tem a função de partir do *éthos* vivido de uma comunidade, elevá-lo a um *éthos* racionalizado, para voltar ao *éthos* vivido agora racionalizado. O saber ético da *phrónêsis* não é identificado com o saber teórico da *epistêmê*, por se constituir como um saber hermenêutico (saber que se constrói permanentemente) e não como um saber matemático do imutável (GADAMER, 2002, p. 468). Gadamer ressalta a importância da ética aristotélica ao analisar a razão prática enquanto diferenciada da razão teórica e da habilidade técnica, não compreendendo a *práxis* enquanto aplicação técnica de princípios científicos (tecnicismo), mas a compreendendo como um conhecimento que é motivado por situações concretas e marcada por pré-juízos que

devem ser analisados. Essa revalorização do conceito de *práxis* é desenvolvida por Hannah Arendt em seu livro *A Condição Humana* (2000), onde é desenvolvido um diagnóstico da sociedade moderna, que teve como característica principal a recusa pela vida contemplativa (atribuída aos gregos) através do estabelecimento de uma centralidade na vida ativa (*vita activa*), identificando os problemas da civilização contemporânea em função da confusão estabelecida entre as diferentes espécies de vida ativa (trabalho, produção, ação). Hannah Arendt reconhece o aspecto positivo desta inversão do primado platônico e cristão da vida contemplativa, porém, destaca o aspecto negativo do pensamento moderno que não recuperou um conceito autêntico de *práxis*, onde, em um primeiro tempo, houve um primado da produção e no século XIX houve a sobreposição do trabalho, não chegando a recuperar a dimensão grega do espaço público. O que importa para Hannah Arendt é a recuperação de um sentido autêntico de vida ativa, onde os indivíduos se revelam a si mesmos e aos outros, criando um espaço público adequado à condição humana da pluralidade que só na ação pode ser conhecida e manifestar-se. A recepção da filosofia prática aristotélica por parte de Hannah Arendt baseou-se na apropriação do conceito de *pólis* e na dimensão da *práxis* ético-política em oposição ao entendimento de Estado moderno e, também, na retomada da concepção de saber prático em oposição à ciência da modernidade (BERTI, 1997, p. 231-232). É importante ressaltar também a revalorização da filosofia prática aristotélica que foi realizada por Joachim Ritter. Em *Metaphysik und Politik* (1969), Ritter analisa o pensamento aristotélico, identificando uma unidade entre ética e política que se justificava pela interpretação de ética como aquilo que se radica no *éthos* e é distinto de moralidade, como na interpretação kantiana. Ritter observa que o justo é identificado concretamente no mundo institucional da vida cotidiana e das formas conexas tradicionais de agir sem recorrer a normas intrínsecas. O agir ético é entendido como um agir específico que está inserido nas instituições da *pólis* e que não pode ser compreendido como um agir subjetivo circunscrito ao âmbito privado, restringindo o princípio da moralidade a um aspecto puramente individual. Está aqui a crítica feita por Ritter a Kant que separou ética e política na filosofia prática, criando a distinção entre moralidade e direito, produzindo

um pensamento estéril, onde a ética foi reduzida a imperativos do querer puro sem referência às instituições políticas da sociedade. É a partir desta revalorização dos conceitos da filosofia prática de Aristóteles para a contemporaneidade que vamos analisar a validade de sua concepção ética como relacionada ao processo educativo.

### **Filosofia Prática de Aristóteles: complementaridade entre universalismo e particularismo**

A ética e a política aristotélicas são caracterizadas enquanto filosofia prática que pretende refletir sobre a *práxis* humana, a partir do indivíduo que se orienta pelas instituições ético-políticas (REALE, 1986, p. 99-100). Na filosofia prática, a ciência desenvolvida se encontra na esfera da racionalidade prática que dialoga com a contingência, constituindo-se como um saber diferenciado da metafísica, mas nem por isso inferior, significando que ela afasta-se do critério de exatidão (*akribeia*) matemática para estabelecer um delineamento do que é em linhas gerais (*hôs epi tò polý*) através de um conhecimento esquemático (*týpo*) (GUARIGLIA, 1997, p. 65). Dessa forma, a ética aristotélica é circunscrita ao horizonte da *práxis*, isto é, é compreendida enquanto uma teoria que se desenvolve no âmbito das ciências práticas, não sendo entendida enquanto uma investigação metafísica (teorética) ou produtiva (poiética), que tem seu desenvolvimento enquanto ética que estabelece a transição para a política, identificando seu princípio no homem enquanto agente da ação e que tem sua finalidade no próprio homem. Esse bem (finalidade) não é universal e necessário como um princípio teorético, porém é uma referência estável e geral, sendo válido para todos e oferecendo um critério (*métron*) para o agente racional fazer sua escolha entre as várias ações que são possíveis (AUBENQUE, 1976, p. 49). A ética das virtudes, compreendida enquanto *práxis* humana, que tem por objeto a ação, identifica o bem ético e político no indivíduo enquanto aquele que vive e participa da comunidade política, identificando qual é a sua finalidade (*télos*). Para Aristóteles, as ações humanas são realizadas por uma vontade racional, entretanto permanecem contingentes e dependentes de escolhas concretas, não sendo possível

sua identificação com a idéia universal de Bem, como no caso platônico (DÜRING, 1995, p. 528). Essa investigação levará à *eudaimonía* (felicidade) enquanto *télos* humano, que é uma atividade conforme a virtude (*aretê*), sendo encontrada em um meio termo entre ações opostas (*mesótês*), entre o excesso e a deficiência, que irá depender de um julgamento por força da sabedoria prática (*orthòs lógos*) para alcançar a mediania. Entretanto, esse modelo ético não se encontra reduzido a um mecanismo de cálculo em relação às circunstâncias particulares, não renunciando ao universalismo, porque a ação moral (que é particular) é um caso particular da *práxis*, que é universal (GUARIGLIA, 1997, p. 65; AUBENQUE, 1976, p. 95-105). A ética se utiliza de premissas incertas, que são generalizações usuais que admitem exceções, fundamentando o agir moral na validade usual das regras éticas (*EN I*, 3, 1094 b 19-23)<sup>7</sup>. Isso não representa subscrever a tese particularista que interpreta esta validade usual como que fundamentada apenas no juízo contingente do indivíduo, no qual essas generalizações seriam apenas resumos para a decisão particular. É possível a identificação de um universalismo no momento em que se verifica que essas generalizações usuais são normas para a ação particular, em que a decisão particular do agente moral está circunscrita por um referencial normativo generalizante e universal (IRWIN, 1996, p. 60-61; ZINGANO, 1996, p. 60; *EN IX*, 2, 1164 b 18-26). Além da regra particularista, encontra-se, também, uma regra generalizante usual, que afirma que na maior parte dos casos uma determinada ação é boa. Essa regra generalizante pode ser formulada da seguinte maneira: na maior parte dos casos A é bom, sendo que temos generalizações que podem ser acompanhadas de exceções, não se encontrando, aqui, uma dedução de uma lei universal de tipo para todo X, A é bom. Isso significa que a razão prática baseia-se em objetos que acontecem freqüentemente da mesma maneira, sendo que ela busca os princípios da ação humana partindo da finalidade e estabelece condições necessárias para que essa finalidade seja alcançada (GUARIGLIA, 1997, p. 179-180). Dessa forma,

---

<sup>7</sup> ARISTÓTELES. *Ethica Nicomachea*. Ed. I. Bywater. Oxford: Oxford University Press, 1894 (Reimp. 1962). Em português, usamos a tradução de Mário da Gama Kury (4. ed.), editada pela Editora UnB, Brasília, 2001. A obra será abreviada por *EN*.

tem-se a utilização de uma regra que admite exceções, porém essa especificidade não significa um impedimento da cientificidade que aponta para o verdadeiro. Também se encontra no modelo ético aristotélico uma regra universal do tipo todo A é B, principalmente na tese da mediania, onde os extremos são negados de maneira universal, o que insere uma maior precisão nas decisões particulares subjetivas (KRAUT, 1991, p. 14; ZINGANO, 1996, p. 97; IRWIN, 1996, p. 46-47; BROADIE, 1991, p. 18). Outra questão para a comprovação do caráter universalista da ética das virtudes é a identificação da existência de certas ações que não admitem mediania, pois determinadas ações significam perversidade e são censuráveis de forma absoluta (VERGNIÈRES, 1998, p. 139; *EN II*, 6, 1106 b 48- 1107 a 4)<sup>8</sup>.

O objetivo específico é demonstrar que a ética das virtudes opera com um modelo de fundamentação particularista-universalista, em que tanto a deliberação particular como a referência normativa são

---

<sup>8</sup> Logo após o estabelecimento da definição de virtude como mediania entre ações extremas, em que o meio-termo é encontrado pelo agente particular em função das circunstâncias, Aristóteles identifica algumas ações (*práxis*) e emoções (*páthos*) que não permitem uma mediania, a saber: (1) *páthos*: malevolência; impudência; inveja e (2) *práxis*: adultério; roubo; homicídio (*EN II*, 6, 1106 b 48- 1107 a 4). Como essas ações e emoções constituem-se como perversidades, sendo censuráveis por si mesmas, não é possível identificar o problema no excesso ou na deficiência, mas, sim, nelas próprias. Aristóteles é claro nesse ponto: “Nunca será possível, portanto, estar certo em relação a elas; estar-se-á sempre errado” (*EN II*, 6, 1107 a 4-5). A conclusão que está sendo estabelecida, aqui, é que não é possível considerar como moralmente acertada a realização de nenhuma dessas ações, bem como não é correto possuir alguma dessas emoções. Esses casos não têm referência com as circunstâncias particulares que envolvem a ação, pois, como no exemplo citado por Aristóteles, é observado que não é possível “(...) cometer adultério com a mulher certa, no momento certo e do modo certo” (*EN II*, 6, 1107 a 6-7). É impossível considerar o adultério como correto em função de certas circunstâncias, assim como também não é possível aceitar que o roubo e o homicídio sejam considerados como bons em função de suas circunstâncias particulares. A tese formulada é claramente universalista, pois proíbe absolutamente essas ações e emoções perversas que, não admitindo *mesotês*, são necessariamente identificadas com o erro e, portanto, estão sob uma interdição absoluta. Nesses exemplos elencados por Aristóteles, nenhum mecanismo particularista da ação contingente é levado em consideração, o que possibilita a identificação da utilização de princípios universais normativos para a delimitação da indeterminação da ação particular do agente moral.

consideradas como estritamente importantes. Em razão disso, não é razoável compreender que a fundamentação da ação moral se encontra apenas no juízo perceptivo subjetivo, pois a escolha deliberada particular não possui anterioridade nem está em desacordo com o referencial normativo possibilitado pelas regras generalizantes usuais e pelas regras universais (IRWIN, 1996, p. 58). Esta ética desenvolve-se em uma esfera de particularidade e de universalidade através da *proairesis* (escolha), da *bouleusis* (deliberação) e da *phronêsis* (razão prática). A função da *proairesis* e da *phronêsis* no sistema aristotélico é identificar a necessidade da responsabilidade particular nas ações humanas através da deliberação (*bouleusis*) e da escolha com a utilização de uma racionalidade prática para a determinação da ação correta em que a *proairesis* pressupõe o pensamento e a razão que orientam as ações particulares (não sendo compreendida como um impulso passional) e a *bouleusis* representa a deliberação contingente que está relacionada a uma esfera generalizante e universal que possibilita uma fundamentação da ação moral na intersubjetividade, sendo a *phronêsis* entendida enquanto boa deliberação (FARIAS, 1995, p. 232; AUBENQUE, 1976, p. 121). A deliberação é um processo de busca de meios necessários para a obtenção de um fim e isso conduz a uma avaliação das conseqüências das ações. Qualquer que seja o fim do agente, ele delibera sobre os meios, e a razão significa identificar os prós e contras desses meios. A razão impõe uma ordem necessária e, sendo a razão o domínio do necessário, identifica-se uma proximidade em relação ao universalismo (ZINGANO, 1996, p. 90-91).

### **Cidadania**

Para demonstrar a validade deste modelo de referência ética para o processo educativo é importante analisar a concepção aristotélica de cidadania e educação pública. Iniciamos pela definição de cidadania. É possível identificar no pensamento político de Aristóteles a defesa de uma concepção política de indivíduo (e não metafísica), em que o ser humano é compreendido enquanto um ser político que deve construir-se através de uma *práxis* ético-política no interior da comunidade política, o que

conduz necessariamente a uma definição de cidadão como um indivíduo que participa da esfera pública de forma ativa. A análise aristotélica a respeito da finalidade da *pólis* desenvolvida sobretudo no Livro I da *Política*<sup>9</sup>, demonstra a importância e abrangência da *pólis* (sociedade-comunidade) que é tratada como um sistema eqüitativo de cooperação social que tem a estrutura básica da sociedade como objeto. O que é importante para Aristóteles é tematizar a respeito da justiça política, sendo a justiça entendida enquanto a ordem da comunidade de cidadãos, consistindo no discernimento do que é justo. Isso só é possível no momento em que a *pólis* é pensada como uma comunidade que visa a um bem, sendo esse bem definido como o eqüitativo do ponto de vista da cooperação social e que tem por objeto a estrutura básica da sociedade, isto é, a esfera puramente pública (política) da sociedade, não tematizando a esfera propriamente privada.

A *pólis*, para Aristóteles, é uma certa forma de comunidade (*koinônia*) e toda comunidade tem sua formação visando a algum bem (*agathón*) que é sua finalidade (*télos*); sendo assim, a *pólis* é uma comunidade política (*politikê koinônia*) que visa a um bem (*Pol. I, 1, 1252 a 1-7*). A *eudaimonia* (felicidade) é o bem principal tanto para o indivíduo como para a comunidade política, que deve garantir a auto-suficiência (*autárkeia*) para a vida boa (*eû zên*) (*Pol. I, 2, 1252 b 28-30*), não sendo um estado interiorizado (subjetivo) do indivíduo, mas, sim, uma condição de possibilidade para a cidadania. Já é importante ressaltar que a fundamentação do ordenamento político na *autárkeia* para a vida boa (*eû zên*) como fim supremo, insere Aristóteles no esquema de uma ética universalista, pois não está em questão, aqui, a identificação de um bem particular da comunidade, mas uma idéia universal que serve de referência para as comunidades particulares (HÖFFE, 2001, p. 126). Esse bem a que a comunidade política visa é compreendido a partir da soberania da lei (constituição) e da necessidade de educação dos cidadãos de acordo com a lei, a partir do respeito aos princípios de liberdade, igualdade e diferença, que se constituem como princípios eqüitativos.

---

<sup>9</sup> Usamos a edição bilingüe grego-português da *Política*, que segue a edição Bekker da Real Academia da Prússia, Berlim, 1831. Trad. António Campelo Amaral e Carlos de Carvalho. Lisboa: Vega, 1998. A obra será abreviada por *Pol.*



É possível identificar no pensamento político de Aristóteles a defesa de uma concepção política de indivíduo (e não metafísica), em que o ser humano é compreendido enquanto um ser político que deve construir-se através de uma ação ética e política no interior da *pólis*, o que conduz necessariamente a uma definição de cidadão como um indivíduo que participa da esfera pública de forma ativa. A análise aristotélica a respeito da identidade da *pólis* pressupõe o estudo específico sobre as características básicas do cidadão (*polítês*), pois a comunidade política é uma realidade composta de cidadãos e, sendo assim, são os cidadãos que oportunizam (juntamente com o território) a unidade própria da esfera pública (*Pol. III, 1, 1274 b 38 – 1275 a 2*)<sup>10</sup>. Como a *pólis* é uma realidade composta, sendo um composto de cidadãos, a questão a ser investigada por Aristóteles passa a ser a respeito das especificidades dos cidadãos, o que leva ao estabelecimento de critérios para a cidadania.

Na interpretação de Aristóteles, a cidadania não é oportunizada nem pelo local de nascimento, pois os escravos e metecos também compartilham do mesmo habitat em um determinado lugar (*Pol. III, 1, 1275 a 5-9*), nem pelos direitos jurídicos (direito de acusar e de se defender no tribunal), pois esses direitos também são atribuídos a alguns estrangeiros (*Pol. III, 1, 1275 a 9-13*), nem tampouco pelo nascimento (*Pol. III, 2, 1275 b 21-26*). É importante destacar o argumento utilizado que evidencia que esses indivíduos só seriam cidadãos de uma maneira imperfeita, bem como os jovens e os anciãos que já foram dispensados de suas atividades públicas (*Pol. III, 1, 1275 a 13-19*), pois não possuem a especificidade do que caracteriza o cidadão, que é a capacidade de participação na “administração da justiça e no governo” (*Pol. III, 1, 1275 a 21-23*), isto é, a capacidade de atividade na esfera pública no que diz respeito às questões de justiça e de governo. Esta é a definição de cidadão para Aristóteles: um indivíduo que possui a potência de participação nas coisas públicas, o que revela que a definição de cidadão estará inscrita na categoria

---

<sup>10</sup> Segundo Wolff (2001), a definição de *pólis* é pressuposta pela definição de cidadão e são estas definições que estabelecem a fundamentação para a definição de regime (constituição) e a posterior classificação dos regimes: “def. do cidadão ® def. da cidade ® def. do regime ® classificação dos regimes” (WOLFF, 2001, p. 116).

de cidadania (ROSS, 1987, p. 252). A idéia defendida é que a cidadania não é uma pura formalidade, um estado garantido pelo nascimento e por direitos civis abstratos, o que lhe confere uma pertença natural e legal à comunidade, mas, sim, que a cidadania é uma atividade (ação humana), em que o cidadão conquista sua cidadania em função de sua participação na esfera pública a partir dos poderes deliberativo e judiciário (WOLF, 2001, p. 117). Da mesma forma que a virtude (*aretê*) e a felicidade (*eudaimonía*) são atividades e não somente um estado psicológico, a cidadania é também entendida nesse sentido estrito, o que demonstra a circunscrição política para o entendimento a respeito de quem é o indivíduo (BARNES, 2001, p. 126-127). Isso é evidenciado na observação apontada por Aristóteles a respeito do regime político democrático e a compreensão de cidadão, a saber: essa definição de cidadão está inscrita em uma concepção de regime democrático, pois está pressuposta a participação dos indivíduos na ordem da *pólis* para a efetivação da cidadania, sendo que em outras constituições, como a monárquica e a aristocrática, o papel da atividade política do conjunto de cidadãos não se revela como tão fundamental, porque estabelece limitações às relações “isomórficas” de seus membros (*Pol.* III, 1, 1275 b 5-7; GUARIGLIA, 1992, p. 286). Destarte, cidadão é entendido como aquele que pode participar nos cargos deliberativos e judiciais da *pólis* e alcançar a cidadania, o que significa o direito de participação nos poderes da esfera pública (cargos deliberativos e judiciais) e que garantirá a autonomia (*autárkeia*) (*Pol.* III, 1, 1275 b 17-21)<sup>11</sup>.

### **Educação Cívica (Pública)**

A finalidade de todos os indivíduos na comunidade política é viver

---

<sup>11</sup> É importante ressaltar que Aristóteles confere *status* de cidadania apenas ao homem (sexo masculino) adulto, que é livre e natural da comunidade política, excluindo da categoria de cidadão as mulheres, os escravos e os jovens. É claro que contemporaneamente não é possível aceitar essa compreensão ultrapassada e preconceituosa de Aristóteles; entretanto o que se revela como fundamental é verificar o entendimento absolutamente ‘moderno’ da concepção aristotélica de cidadania como participação política e não somente como uma realidade dada.

bem e alcançar a *eudaimonía*, como já foi referido anteriormente e, também, a finalidade da *pólis* é a *eudaimonía* que significa equilíbrio. A *pólis* é equilibrada quando os cidadãos que participam de seu governo também são equilibrados. Cabe, então, determinar de que maneira, isto é, através de quais procedimentos o homem pode tornar-se bom, quer dizer, equilibrado. Existem três fatores essenciais para os homens se tornarem bons e íntegros, que são: a natureza (*phýsis*), o hábito (*éthos*) e a instrução (*lógos*). Como ser humano, o homem tem a capacidade de distanciar-se do determinismo natural e desenvolver suas potencialidades racionais através do hábito e da instrução. Isso conduz necessariamente a uma investigação a respeito da educação, isto é, da formação oferecida ao homem para que ele possa se tornar bom e equilibrado, vendo-se como um cidadão participante da *pólis* (DURÁN, 1992, p. 99-149). A educação será o procedimento específico para se alcançar o bem desejado que é a *eudaimonía*, isto é, a vida auto-suficiente do ponto de vista individual (privado) e comunitário (público) (*Pol.* VII, 13, 1332 b 3-10). Como a educação é considerada como o procedimento para alcançar o bem (fim) da comunidade e do indivíduo, a *pólis* deve proporcionar uma educação para todos os cidadãos que leve em consideração as virtudes ativas e as virtudes contemplativas, através de cuidados tanto com a alma quanto com o corpo (*Pol.* VII, 15, 1334 a 11-15). Por exemplo, ao se analisar as virtudes tematizadas por Aristóteles, a saber, a filosofia (*philosophía*) - (contemplação), a temperança (*sôphrosýnê*) e a justiça (*dikaíosýnê*), identifica-se que são virtudes fundamentais para a *eudaimonía* na *pólis*, sendo a filosofia uma virtude contemplativa e a temperança e a justiça consideradas tanto virtudes ativas como contemplativas (*Pol.* VII, 15, 1334 a 31-34). A educação é o procedimento necessário para formar o indivíduo enquanto um ser social, isto é, enquanto cidadão que conhece seus direitos e deveres e, também, é o procedimento que forma o indivíduo completo no sentido intelectual. A educação deve basear-se no hábito e na razão, estando esses dois aspectos interligados em harmonia, pois, de maneira independente, nem a razão e nem o hábito têm como encontrar o melhor princípio (HOURDAKIS, 2001, p. 51). Sendo assim, o melhor princípio deve ser encontrado pela conjunção de hábito e razão (*Pol.* VII, 15, 1334 b 7-11). É importante ressaltar que o fim da natureza humana

é a razão e a inteligência, de modo que é para alcançar a realização racional que se orientam a origem e o exercício do hábito. Isso demonstra que a educação deve orientar-se para o exercício do corpo e o regramento dos desejos dos indivíduos para depois alcançar o desenvolvimento racional, explicando-se esse princípio em função da divisão entre corpo e alma e na divisão da alma entre parte irracional, ligada aos desejos e parte racional, ligada à inteligência (*Pol.* VII, 15, 1334 b 15-25). A educação cívica é a condição de possibilidade para a formação completa e virtuosa do indivíduo em sua relação com a comunidade política. Como se evidencia que toda *pólis* tem uma única finalidade (que é o bem comum), é necessário que a educação seja a mesma para todos os cidadãos, isto é, é de fundamental importância que a educação seja pública e não privada (*Pol.* VIII, 1, 1337 a 19-22; NUSSBAUM, 1986, p. 435). Dessa forma, os assuntos relativos à educação devem ser objeto da legislação da *pólis*, pois são do interesse de todos, devendo, para tanto, determinar o que constituirá o currículo educacional do indivíduo<sup>12</sup>. Como a teoria da justiça aristotélica quer estabelecer um ponto equitativo para todos os cidadãos, visando ao objetivo de um sistema equitativo de cooperação social, é fundamental possibilitar aos indivíduos os procedimentos necessários para o seu

---

<sup>12</sup> A educação deve ser constituída por tarefas, artes e disciplinas que preparem o corpo, a alma e a mente do homem livre para o exercício e a prática da virtude. Os estudos liberais são importantes para esse fim e se constituem em : 1- leitura e escrita (gramática); 2- ginástica; 3- música; 4- desenho. Sobre as artes liberais, Aristóteles analisa sua importância instrumental, pois prepara o indivíduo para sua vida particular, mas ressalta sua importância formativa, destacando a música e o desenho como artes que possibilitam aos indivíduos o exercício da contemplação, isto é, prazer intelectual para o homem livre: “Do mesmo modo devem aprender o desenho não propriamente para evitar erros nos contratos particulares e não se enganar na compra e venda de bens, mas sobretudo porque o desenho conduz à contemplação da beleza do corpo humano; a busca reiterada da utilidade não é digna de espíritos magnânimos e livres” (*Pol.* VIII, 3, 1338 a 40 – 1338 b 3). Pode-se identificar nessa interpretação a respeito do papel do desenho a defesa feita por Aristóteles do pressuposto estético necessário para a formação ético-política do indivíduo, onde o indivíduo virtuoso (com virtudes privadas e públicas) será aquele que pode desenvolver o prazer estético propiciado pela música e pelo desenho e, dessa maneira, desenvolver a capacidade contemplativa (intelectual), necessária para a vida do indivíduo completo, tanto em suas vivências privadas como públicas.

desenvolvimento intelectual e político, destacando-se, assim, o papel preponderante da educação cívica na *pólis* para a efetivação da justiça política (DURÁN, 1992, p. 159). Queremos destacar, assim, que o estudo a respeito da educação não ganha importância somente por propor a formação do indivíduo virtuoso (aspecto moral) (ROSS, 1987, p. 273), mas, também, por ser compreendida enquanto pressuposto público básico para a realização dos planos racionais de vida (aspecto político), considerando os indivíduos em sua igualdade, liberdade e racionalidade, possibilitando a efetivação da justiça na comunidade política (HOURDAKIS, 2001, p. 30).

### **Considerações Finais**

Que contribuições este modelo da ética das virtudes pode nos oferecer atualmente? Inicialmente, queremos destacar o modelo de complementaridade entre o particularismo e o universalismo na ética das virtudes aristotélica, que ressalta a importância da deliberação particular do indivíduo (assegurando sua liberdade e responsabilidade) e, também, destaca a vantagem de utilização de princípios generalizantes usuais e princípios universais em ética, o que possibilita a verificação de um grau maior de precisão para as escolhas contingentes. Isso revela que a ação moral não pode estar fundamentada apenas nos juízos perceptivos subjetivos em razão de as regras servirem de referencial normativo para a decisão deliberada particular, o que revela a utilização de um modelo cooperativo de fundamentação, o que implica afirmar que os princípios particulares não estão sobrepostos aos princípios gerais e universais. Sendo assim, é importante concluir que a escolha individual não está localizada apenas na esfera factual nem apenas no horizonte do necessário, pois ela pressupõe o desejo dos fins e decide a respeito daquilo que pode realizar essa finalidade, significando que a deliberação possui relação com aquilo que é indeterminado e passível de escolha individual; entretanto essa escolha subjetiva pressupõe um referencial normativo que possibilita uma maior qualificação para as decisões contingentes, sendo a racionalidade prática interpretada como a boa deliberação. Posteriormente, é importante ter

presente que o objetivo central da ética aristotélica é a formação dos indivíduos autônomos, isto é, que são auto-suficientes, tanto do ponto de vista privado como do ponto de vista público. O fim da ética é a conquista da virtude, da felicidade e da cidadania, em que, através da atividade, tem-se a formação do indivíduo completo (privado + público), o que garantirá a autonomia da comunidade política. O que possibilita a cidadania é a educação pública, compreendida enquanto condição de possibilidade pública para a igualdade, liberdade e racionalidade de todos os indivíduos. Em uma época de crise e suspeita, que procura entender a relação existente entre educação e ética em um contexto de pluralidade, pode ser prospectivo retomar um clássico como Aristóteles em razão de sua compreensão de uma relação de pertença inalienável entre o processo educativo e o referencial ético.

### **Referências Bibliográficas**

ARENDDT, Hannah. *A Condição Humana*. 10. ed. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2001.

ARISTÓTELES. *Ethica Nicomachea*. Ed. I. Bywater. Oxford: Oxford University Press, 1894 (Reimp.1962).

\_\_\_\_\_. *Ética a Nicômacos*. 4. ed. Trad. Mário da Gama Kury. Brasília: Editora UnB, 2001.

\_\_\_\_\_. *Política*. Ed. I. Bekker. Edição Bilíngüe (grego e português). Trad. António Campelo Amaral e Carlos de Carvalho Gomes. Lisboa: Vega, 1998.

AUBENQUE, Pierre. *La Prudence chez Aristote*. 2. ed. Paris: PUF, 1976.

BARNES, Jonathan. *Aristóteles (Aristotle)*. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2001.

BERTI, Enrico. *Aristóteles no Século XX (Aristotele nel Novecento)*. Trad. Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 1997.

BROADIE, Sarah. *Ethics with Aristotle*. New York: Oxford University Press, 1991.

DURÁN, Concepción Naval. *Educación, Retórica y Poética*: tratado de la educación en Aristóteles. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, 1992.

DÜRING, Ingemar. *Aristotele*. Trad. Pierluigi Domini. Milano: Mursia, 1995.

FARIAS, Maria do Carmo Bettencourt. *A Liberdade Esquecida*: fundamentos ontológicos da liberdade no pensamento aristotélico. São Paulo: Loyola, 1995.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método*: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica (*Wahrheit und Methode*). 4. ed. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 2002.

GUARIGLIA, Osvaldo. *La Ética en Aristóteles*: o la moral de la virtud. Buenos Aires: EUDEBA, 1997.

HERMANN, Nadja. *Pluralidade e Ética em Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HÖFFE, Otfried. “Aristóteles”. In: RENAULT, Alain. *História da Filosofia Política I: a liberdade dos antigos*. Trad. Jean Kahn. Lisboa: Instituto Piaget, 2001, pp.111-178.

HOURDAKIS, Antoine. *Aristóteles e a Educação (Aristote et l'Éducation)*. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 2001.

IRWIN, T.H. “A ética como uma ciência inexata: as ambições de Aristóteles para uma teoria moral”. Trad. Sílvia Altmann. *Analytica*, Rio de Janeiro, 1/3 (1996): 13-73.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes (Grundlegung zur Methaphysik der Sitten)*. Trad. Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1985.

KRAUT, Richard. *Aristotle on the Human Good*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1991.

LADRIÈRE, Jean. *Os Desafios da Racionalidade*: o desafio da ciência e da tecnologia às culturas. Trad. Hilton Japiassu. Petrópolis: Vozes, 1979.

LOPARIC, Zeljko. “Ética da Finitude”. In: OLIVEIRA, Manfredo (Org.). *Correntes Fundamentais da Ética Contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 65-77.

NETO, Henrique Nielsen. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

NIETZSCHE, Friedrich. *Além do Bem e do Mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

NUSSBAUM, Martha. *The Fragility of Goodness: luck and ethics in greek tragedy and philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Ética e Sociabilidade*. São Paulo: Loyola, 1993.

PLATÃO. *A República*. 8. ed. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

REALE, Giovanni. *Introducción a Aristóteles*. Barcelona: Herder, 1985.

RIEDEL, Manfred. *Rehabilitierung der Praktischen Philosophie*. 2 vol. Friburgo: Rombach, 1972-74.

RITTER, Joachim. *Metaphysik und Politik. Studien zu Aristóteles und Hegel*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1969.

ROSS, David. *Aristóteles (Aristotle)*. Trad. Luís Filipe Bragança S. S. Teixeira. Lisboa: Dom Quixote, 1987.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Ética*. Trad. João Dell'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

VERGNIÈRES, Solange. *Ética e Política em Aristóteles: physis, éthos, nómos (Éthique et Politique chez Aristote)*. Trad. Constança Marcondes César. São Paulo: Paulus, 1998.

WOLFF, Francis. *Aristóteles e a Política (Aristote et la Politique)*. Trad. Thereza Stummer e Lygia Watanabe. 2. ed. São Paulo: Discurso Editorial, 2001.

ZINGANO, Marco. "Particularismo e universalismo na ética aristotélica". *Analytica*, Rio de Janeiro, 1/3 (1996): 75-100.

**Recebido em maio de 2004**  
**Aprovado em junho de 2004**