

DA CAMA DE PROCUSTO À RÉGUA DE LESBOS: UMA PROPOSTA DE DIDÁ- TICA PARTICULARISTA¹

Keberson Bresolin^{2,3}

keberon.bresolin@gmail.com

Resumo: O presente artigo propõe uma abordagem à didática particularista, fundamentando-se em uma interpretação mitigada do particularismo aristotélico. O particularismo advoga que os julgamentos morais devem ser fundamentados em circunstâncias específicas, sem recorrer a princípios universais. Segundo esta visão, a moralidade transcende regras codificadas, demandando uma aguçada sensibilidade e discernimento diante de cada situação. Em contrapartida, o generalismo argumenta a favor da essencialidade de tais princípios para avaliações morais. O particularismo mitigado aristotélico fornece os alicerces para concebermos uma didática focada nas singularidades dos estudantes e em seus contextos individuais. Dentro dessa perspectiva, o docente particularista se distancia da concepção de um docente *a priori* que, de maneira generalista, opera sob o pressuposto de um perfil médio de estudante ao definir suas estratégias pedagógicas. A *phronesis*, uma virtude intelectual aristotélica, torna-se essencial, orientando deliberações atentas às nuances de cada situação educacional. Com isso em mente, propomos uma enumeração não exaustiva das competências que um docente particularista necessita possuir para identificar as particularidades inerentes às situações educacionais e, assim, deliberar de maneira adequada. Em essência, a docência particularista valoriza uma educação adaptada à individualidade, ao ambiente e às emoções dos estudantes, contrapondo-se à uniformidade convencional.

Palavras-chave: Particularismo, Aristóteles, Didática, *Phronesis*, Deliberação, Didática Particularista.

¹ Recebido: 10-08-2023/ Aceito: 13-12-2023/ Publicado on-line: 15-12-2023.

² É professor na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil.

³ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5773-3270>.

“Ἐθανάτωσε κατὰ τον Ἐρινεόν τον Προκρούστην
 Δαμάστην, βιάσας το σώμα αυτού να εξισωθῆ
 προς την κλίνην του, ως εβίαζεν εκείνος τους
 ξένους” (ΠΛΟΥΤΑΡΧΟΥ, 1864, ΙΑ)⁴.

Considerações iniciais

A primeira parte do título deste artigo faz uso de uma metáfora baseada no mito de Damastes (Δαμαστής) ou Polypemon (Πολυπήμων), um gigante brutal que vivia nas montanhas entre Elêusis e Atenas. Indivíduos que se atreviam a explorar tais terras e, conseqüentemente, eram aprisionados por ele, encontravam-se compelidos a reclinar-se em uma cama de ferro. Caso fossem altos demais, Damastes cortava as extremidades do corpo da vítima; se fossem baixos, eram esticados ao ponto de receberem golpes nos pés. Por isso, ganhou o apelido de Procusto (Προκρούστης), que significa “aquele que estica com o martelo” (Stoll, 1884, p. 942). Segundo Plutarco, em sua viagem para Atenas, Teseu enfrentou e venceu Procusto usando as mesmas táticas brutais que o gigante aplicava em seus prisioneiros (Plutarch, 1952, p. 4).

A segunda parte do título faz alusão à régua de Lesbos, citada por Aristóteles na obra *Ἠθικὰ*

⁴ “[...] in Erineus, he [Theseus] slew Damastes, otherwise called Procrustes, forcing his body to the size of his own bed, as he himself was used to do with all strangers” (Plutarch, 1952, p. 4 - entre colchetes, acréscimo nosso).

Νικομάχεια – *Ética a Nicômaco* (EN). Ela é caracterizada como “[...] régua [que se] adapta à forma da pedra e não é rígida [...]” (EN, V, 10, 1137b32-33). Tal referência sublinha, com distinção, a relevância das nuances e circunstâncias individuais na formulação de um julgamento moral alinhado à situação específica. No presente contexto, a proposta de didática particularista emerge como contraponto às concepções procustianas e desinteressadas com as circunstâncias relevantes da situação de aprendizagem.

Dito isso, põe-se que a cultura escolar que impera nas nossas instituições educacionais, forjada primordialmente com base na matriz político-social e epistemológica da modernidade, tende a favorecer a primazia do comum, do uniforme e do homogêneo, considerados como pilares essenciais do universal. Nesse contexto, podemos refletir sobre como essa valorização do comum e do uniforme, frutos do pensamento moderno, influencia a nossa concepção de educação. Ao privilegiar a uniformidade, perdemos de vista a riqueza das diferenças individuais e das múltiplas formas de conhecimento. O universal, muitas vezes, é reduzido a uma suposta objetividade e neutralidade, excluindo perspectivas e saberes alternativos. Essa abordagem hegemônica na cultura escolar, que se estende também ao modo de ensinar, tende a limitar a diversidade, sufocando vozes e expressões singulares. A busca pela

homogeneidade e pelo comum acaba por obscurecer as potencialidades do pluralismo e da heterogeneidade, restringindo a possibilidade de uma educação verdadeiramente emancipatória (Candau, 2011, p. 241).

Considerado esse contexto epistêmico e prático, a proposta deste artigo nasceu da inquietação entre o *approach* do ensinar a filosofia na prática da escola e a conjunção, por óbvio, das abordagens teóricas. Desta forma, a ideia de pensar uma didática de particularista foi germinada e maturada na disciplina de *Oficina de Ensino de Filosofia I: Filosofia do Ensino de Filosofia* do Curso de Filosofia da UFPel, na qual pode-se apresentar os pontos de contato entre um particularismo moral mitigado e como seria possível transmutar essas ideias para uma didática lesbiana.

Considerando isso, o docente, muitas vezes, em um movimento solitário, escolhe os conteúdos que pensa melhor se adaptar aos seus estudantes. Neste movimento, duas dificuldades podem assolar o docente: i) O docente encontra-se diante do desafio inerente de acentuar, subconsciente ou conscientemente, a sua área ou tema filosófico de formação e/ou pesquisa, o que acarreta a possibilidade de um desequilíbrio no enfoque durante o processo de ensino; ii) A outra dificuldade significativa consiste em conferir sentido aos conteúdos, especialmente na disciplina de

Filosofia, que se caracteriza por lidar com abstrações complexas. Essa dificuldade se manifesta no fato de que as aulas frequentemente se tornam tediosas quando os conteúdos abordados não conseguem estabelecer uma conexão sólida com a realidade vivenciada pelos estudantes.

No presente escopo filosófico, caracterizamos o docente *a priori* como aquele educador que define conteúdos e temas, desconsiderando o outro da relação pedagógica e o contexto específico do processo ensino-aprendizagem. Esse docente orienta-se por um plano de ensino hermético cuja origem ou seleção de conteúdos se baseia em um monólogo.

Nessa conjuntura, com o intuito de prevenir a manifestação de um altruísmo ilusório por parte do docente *a priori*, propomos a introdução do conceito normativo fraco de “docente particularista”. Esse conceito, no que lhe concerne, será caracterizado pela utilização de uma sensibilidade e empatia do docente à medida que se relaciona com os estudantes em suas particularidades e contextos. Essa abordagem implica a necessidade de revisitar o conceito de *phronesis* aristotélica aplicada no processo de deliberação das ações pedagógicas.

A prática docente particularista revela-se especialmente adequada para adaptar-se de maneira precisa ao longo do processo efetivo de ensino. Nesse sentido,

almeja-se lidar com as subjetividades dos estudantes de forma particularizada, atribuindo relevância às suas emoções, sentimentos, afetos e contexto específico. Reconhece-se, portanto, a importância crucial do aspecto necessário e contingente, uma vez que é inviável prever ou ignorar os interesses subjetivos. Desse modo, parte-se da premissa da sensibilidade, considerando que qualquer forma possível de apreensão cognitiva e, sobretudo, expressiva, desempenha um papel fundamental na busca por uma “justa medida” que permita a plena concretização de nossos objetivos.

Para tal, iniciaremos por postular a viabilidade de um particularismo moral mitigado em Aristóteles para embasar uma reflexão sobre a didática particularista. Subsequentemente, empenhar-nos-emos em elucidar a essência do conceito de *phronesis*, enfatizando sua primordialidade na correta deliberação que informa as decisões do docente particularista. Em um terceiro e derradeiro momento, ao articular a proposta da didática particularista, delinearemos as intersecções entre o particularismo moral e a prática docente particularista, onde se assentam os princípios fundamentais de tal modalidade pedagógica.

1. Entendendo o particularismo moral: a vida não é apenas generalismo!

Poder-se-ia dizer que o interesse constante de Aristóteles pelo mundo físico é uma das fontes do seu particularismo. Como destaca Robb, a preocupação principal de Aristóteles estava voltada para o mundo concreto e objetivo, como pode ser visto em sua intensa curiosidade intelectual, observações minuciosas e classificação meticulosa dos fatos acumulados. Ele enfatizava a aplicação prática das ideias, em contraste com o conceitualismo e os universais defendidos por Platão. Sua abordagem representou uma mudança de generalidades vagas para a precisão de um método científico. Embora tivesse uma inclinação científica, Aristóteles não tinha muita oportunidade de realizar experimentos, provavelmente porque naquela época os mecanismos experimentais satisfatórios eram desconhecidos. Seus interesses se voltavam para a biologia e as ciências naturais, buscando compreender os fenômenos físicos da vida, em vez de se ater a conceitos matemáticos e meras ideias (Robb, 1943, p. 209).

O particularismo é uma abordagem ética que defende que as decisões éticas devem ser tomadas caso a caso, sem apoio reconfortante ou as exigências embaraçosas dos princípios morais (*awkward demands of moral principles*). Em outras palavras, o particularismo ético afirma que não há regras ou princípios morais

que possam ser aplicados a todas as situações. Em vez disso, cada situação deve ser avaliada individualmente e as decisões devem ser tomadas com base nas circunstâncias específicas do caso (Dancy, 1983, p. 530). Em seu livro *Ethics without Principles*, Dancy contrapõe o particularismo ao generalismo da seguinte forma:

Particularismo: a possibilidade de pensamento e julgamento moral não depende da provisão de um suprimento adequado de princípios morais. Generalismo: a própria possibilidade de pensamento e julgamento moral depende da provisão de um suprimento adequado de princípios morais (Dancy, 2004, p. 16).

Considerando isso, o particularismo advoga que a possibilidade de pensamento e julgamento moral não requer uma base suficiente de princípios morais. Portanto, os julgamentos morais são feitos caso a caso, com base nas características e contextos únicos de cada situação. Por sua vez, o generalismo defende que a capacidade de pensar e fazer julgamentos morais depende de uma base suficiente de princípios morais. Portanto, para poder tomar decisões éticas, é necessário ter uma coleção de valores morais que sejam universais e aplicáveis a todas as circunstâncias.

Os particularistas, ao que parece, estão dispostos a abandonar essa presunção, enquanto os generalistas a mantêm. O particularismo é mais bem compreendido como um programa de pesquisa, não como uma única teoria moral (Leibowitz, 2013, p. 125). Ele se

compromete com a possibilidade de explicar fenômenos morais (incluindo a correção e incorreção das ações) sem recorrer a princípios morais incontestáveis. Essa abordagem difere do generalismo, que mantém o compromisso de encontrar e formular tais princípios. O particularismo, como programa de pesquisa, propõe uma maneira de explicar a moralidade que se afasta da busca por princípios morais universais e incontestáveis. Em vez disso, ele sugere que a explicação moral pode ser mais flexível e contextual, considerando as complexidades das situações individuais. Essa abordagem permite que os particularistas examinem cuidadosamente as características únicas de cada situação moral, em vez de se apegarem a regras rígidas.

No célebre artigo *Virtue and Reason*, McDowell engendra um desafio ao particularismo, arrostando a recusa da concepção de que os princípios morais podem ser deduzidos meramente da razão e ressaltando a primazia de uma apreciação sensível das circunstâncias particulares em que os atos morais são perpetrados. Nesse ínterim, ele contesta veementemente a visão não-cognitivista, a qual postula que os juízos morais consistem unicamente em expressões de preferências ou atitudes pessoais, aludindo, em vez disso, à sua objetividade e à possibilidade de sujeição a avaliações racionais. Ademais, ele mina a percepção de que a ética pode ser reificada num feixe de regras ou procedi-

mentos de decisão, realçando a preeminência do cultivo de virtudes e da *phronesis* para enfrentar as complexidades da existência moral:

Como Aristóteles consistentemente diz, as melhores generalizações sobre como alguém deve se comportar são válidas apenas para a maioria. Se alguém tentasse reduzir sua concepção do que a virtude requer a um conjunto de regras, então, por mais sutil e ponderado que fosse ao elaborar o código, inevitavelmente surgiriam casos em que uma aplicação mecânica das regras pareceria errada – e não necessariamente porque alguém mudou de ideia; em vez disso, a mente de alguém sobre o assunto não era suscetível de captura em nenhuma fórmula universal (McDowell, 1979, p. 336).

A moralidade é essencialmente incodificável, pelo menos no sentido de que as regras morais não são suficientes por si só para fornecer orientação moral (Crisp, 2003, p. 25). McDowell ataca o preconceito profundamente enraizado sobre a racionalidade moral, a saber, “a ideia de que agir à luz de uma concepção específica de racionalidade deve ser explicável em termos de ser guiado por um princípio universal formulado” (1979, p. 336). McDowell, ao confrontar o preconceito, constrói seu argumento com base nas considerações de “*following a rule*” propostas por Wittgenstein. McDowell emprega a ilustração de Wittgenstein sobre a expansão de uma sequência numérica para insinuar que a compreensão de como agir em situações específicas não surge tanto da aplicação de uma regra objetiva, mas sim de uma sensibilidade enraizada em

nossa complexidade enquanto seres (*whirl of organism*). A consistência racional, portanto, não requer princípios estritamente codificados, mas a habilidade de discernir como proceder.

Citando Cavell, McDowell advoga que somos influenciados pelo pensamento de que nossa existência depende unicamente de formas de vida compartilhadas, somos convidados a questionar se essa base é suficiente para sustentar a convicção de que, ao estender uma série numérica, estamos efetivamente realizando a mesma ação em cada estágio subsequente. Nesse estado mental, emerge a dúvida sobre se o que Cavell descreve pode ser realmente considerado um quadro conceitual compartilhado que estabelece de maneira objetiva o movimento correto, ou se é, em vez disso, uma harmonia de subjetividades. No entanto, essa harmonia parece carente de fundamento sólido para alcançar uma objetividade genuína, o que nos leva a uma sensação de perda da própria objetividade, especialmente no contexto da matemática ou em outras esferas semelhantes.

Diante dessa insegurança, buscamos a ideia de que nosso entendimento das regras age como um mecanismo psicológico que nos mantém na trajetória correta, superando falhas mecânicas que podem ocorrer e desviando-nos do caminho. Essa noção consiste em duas partes: primeiramente, a proposição de que nossa

compreensão das regras funciona como um mecanismo psicológico orientador; em segundo lugar, a convicção de que os “trilhos” objetivos existem, transcendendo o mero compartilhamento de formas de vida (como sugere o platonismo em relação aos números). No entanto, essa construção de ideias não deve ser interpretada como uma revelação de uma verdade inquestionável, mas sim como um mito reconfortante, um abrigo que procuramos devido à nossa dificuldade em lidar com a incerteza intrínseca (McDowell, 1979, p. 339).

Nesse contexto, percebemos que o argumento de McDowell aponta para a fragilidade das noções que invocam mecanismos psicológicos ou trilhos objetivos como garantia de objetividade. Ele sugere que essa busca por certeza pode ser mais uma tentativa de nos afastarmos da vertigem da incerteza do que uma busca genuína pela verdade. McDowell argumenta que, ao invés de confiar em tais mitos reconfortantes, é fundamental enfrentar e abraçar a incerteza como parte integral de nossa compreensão e interação moral.

Com isso em mente, o particularismo de regras, como chama Crisp, endossa que certas áreas da vida humana parecem resistir à codificação. Um habilidoso carpinteiro não apenas opera seguindo regras rígidas, mas também lida efetivamente com circunstâncias inesperadas como um nó específico em uma tábua,

algo que não pode ser previsto ou capturado por regras pré-existentes. Por outro lado, se me pedirem para estender uma sequência numérica acrescentando vinte e nove, a regra “adicione vinte e nove” é a maneira mais eficaz de prosseguir. Não é um processo onde eu meramente percebo que 203 é a soma de 174 e 29, mas também, percebo que circunstâncias matemáticas imprevisíveis não me causarão problemas. Agora, eu posso estender minha sequência com 232, 261, 319... e assim por diante, mantendo a abordagem. Crisp conclui, contudo, que “a moralidade é mais parecida com carpintaria do que como matemática” (Crisp, 2003, p. 26).

Tendo tido isso, ao falar sobre particularismo, precisamos, sem dúvida, mencionar Aristóteles. Uma característica notável da *Ética a Nicômaco* de Aristóteles é que, ao contrário de muitos tratados morais modernos, a obra ética de Aristóteles não se preocupa em encontrar e formular princípios morais sem exceção (Leibowitz, 2013, p. 121). A ausência de uma ética normativa fundamental por parte de Aristóteles, e sua aparente falta de preocupação com essa lacuna no sistema, nos conduzem a uma reflexão. Ele não antecede a tradição moderna de criar uma posição ética que normalmente esperaríamos como o ápice da discussão filosófica sobre ética – e, notavelmente, ele não demonstra preocupação em relação a isso (Brodie, 2007, p. 127).

Alguns argumentam que Aristóteles estava focado em questões sobre caráter bom ou conceitos de virtude, felicidade e justiça, em vez de explicar a correção e incorreção das ações. Outros propõem critérios baseados em virtudes para a correção moral, mas essas abordagens enfrentam desafios de interpretação, como afirma Leibowitz (2013, p. 122). A perspectiva particularista sugere uma nova estratégia interpretativa. Aristóteles está oferecendo uma ética normativa de nível básico sem recorrer a princípios morais incontestáveis.

Aristóteles não tem problema em dizer que as questões referentes à moralidade devem ser tratadas em “linhas gerais e não de maneira precisa”. Agrega ainda que “tal como se passa no que se refere à saúde, as questões de conduta e do que é bom para nós não têm nenhuma fixidez”. Ademais, nos casos particulares “não há arte ou preceito que os abranja a todos, mas as próprias pessoas atuantes devem considerar, em cada caso, o que é mais apropriado à ocasião [...]” (EN, II, 2, 1104a1-9). Ainda nesse contexto, Aristóteles nos ajuda a entender a importância das considerações individuais:

Não devemos, porém, contentar-nos com esta exposição geral; é mister aplicá-la também aos fatos individuais. Com efeito, das proposições relativas à conduta, as universais são mais vazias, mas as particulares são mais verdadeiras, porquanto a conduta versa sobre casos individuais e nossas proposições devem harmonizar-se com os fatos nesses casos (EN, II, 7, 1107a28-33).

Das mencionadas passagens supracitadas, desdobram-se três corolários sob a arguta análise de Nussbaum, os quais nos compeliram a ousar sistematizá-los e nominá-los:

1. *Mutabilidade das Questões Práticas*: Na concepção de Aristóteles, a mutabilidade inerente das questões práticas desempenha um papel fundamental na compreensão da virtude. Conforme destacado por Nussbaum, ele enfatiza que “um sistema de regras previamente estabelecido pode abranger apenas o que foi visto antes” (1990, p. 71), argumentando que regras fixas não conseguem abarcar as complexas e em constante evolução das situações éticas. Ao invés disso, a *phronesis* exige a capacidade de adaptação a novas configurações e circunstâncias, permitindo a formulação de escolhas virtuosas diante de desafios em evolução constante;

2. *Ênfase na Singularidade e Contexto*: Aristóteles ressalta a singularidade de cada situação prática e a intrincada complexidade envolvida nas decisões éticas. Nussbaum menciona que “não há definição de boa piada (*good joke-telling*)”, enfatizando a boa deliberação não pode ser capturada por regras universais prévias. A virtude, para Aristóteles, está arraigada na capacidade de discernir e ajustar-se

aos detalhes específicos de cada contexto. Isso implica que a tomada de decisões éticas requer uma compreensão profunda das nuances e a sensibilidade ao contexto singular de cada situação;

3. *Elementos Não-Repetíveis e Contexto Histórico*: Aristóteles reconhece que as situações éticas podem conter elementos únicos e não repetíveis, algo que Nussbaum observa ao dizer que “o caso ético concreto pode simplesmente conter alguns elementos, em última instância, particulares e não repetíveis (*non-repeatable*) (1990, p. 71). Ele destaca a necessidade de considerar as características individuais e o contexto histórico ao determinar ações virtuosas. Isso implica que a ética, para Aristóteles, transcende a aplicação mecânica de princípios universais, demandando uma abordagem sensível e adaptável para lidar com a complexidade das questões éticas.

É por isso que Zingano festeja a ética aristotélica como uma revigorante brisa em meio aos sistemas morais inflexíveis, arraigados em cânones imperativos, os quais atingem sua culminância na noção kantiana de dever. Ela sugere uma abordagem adequada para cada situação, desprovida de leis preestabelecidas que prescrevam antecipadamente a conduta a ser seguida. Em vez de impor mandamentos ou leis a serem seguidas

quase religiosamente, a ética aristotélica se estrutura em torno de duas teses mais plásticas e intimamente interligadas: (i) a primazia da percepção moral em relação à regra moral e (ii) a valorização das circunstâncias de natureza moral, as quais se esquivam de apreensões completas por meio de generalizações (Zingano, 1996, p. 76).

Zingano advoga ser possível extrair uma visão particularista da ética aristotélica, mas ressalta que ela não deve ser entendida de maneira exagerada. De fato, o particularismo aristotélico é uma visão ética que enfatiza a importância das circunstâncias específicas em cada situação moral. De acordo com essa visão, não há um conjunto de regras ou mandamentos morais universais que devem ser seguidos em todas as situações, mas sim que a decisão prática deve ser baseada na apreciação circunstancial do que deve ser feito em cada caso específico. O particularismo reconhece que as circunstâncias podem ser tão variadas que não é possível estabelecer regras universais que se apliquem a todas as situações. No entanto, Zingano alerta que essa visão particularista não deve ser exagerada, pois Aristóteles também reconhece a importância, às vezes, “de um espírito universalismo” (Zingano, 1996, p. 99) como, por exemplo:

Mas nem toda ação e paixão admite um meio-termo, pois algumas têm nomes que já de si mesmos implicam maldade, como o despeito, o despudor, a inveja, e, no campo das ações, o adultério, o furto, o assassinio. Todas essas coisas e outras semelhantes implicam, nos próprios nomes, que são más em si mesmas, e não o seu excesso ou deficiência. *Nelas jamais pode haver retidão, mas unicamente o erro.* E, no que se refere a essas coisas, tampouco a bondade ou maldade dependem de cometer adultério com a mulher apropriada, na ocasião e da maneira convenientes, mas fazer simplesmente qualquer delas é um mal. Igualmente absurdo seria buscar um meio-termo, um excesso e uma falta em atos injustos, covardes ou libidinosos; porque assim haveria um meio-termo do excesso e da carência, um excesso de excesso e uma carência de carência (EN, II, 6, 1107a15-20 - itálico nosso).

A assertiva “*nelas jamais pode residir a retidão, mas unicamente o erro*” denota uma universalização inelutável. O ato de assassinar, em todas as circunstâncias, preserva-se irremediavelmente como uma maldade inalienável. Sob tal perspectiva, é nossa compreensão que Aristóteles não se direcionava ao tema da legítima defesa, mas sim à concepção de privação da vida do outro ser humano.

Hobbes, em seu magistral artigo “*Epieikeia*” e *particularismo na ética de Aristóteles*, também defende que não é possível extrair da *Ética a Nicômaco* um “particularismo estrito” (2010, p. 170) ou um “particularismo fundamentalista” (2010, p. 165), confrontando com a interpretação de Wiggins (1997). Ele defende, então, um particularismo mitigado na ética aristotélica, dada a importância das circunstâncias no âmbito moral e no

âmbito jurídico, aqui caracterizado pelo papel exercido pela *epieikeia*. Isso significa que as particularidades do caso são fundamentais na ética aristotélica, mas isso não descarta o geral, embora dê mais peso às particularidades do caso (Hobbes, 2010, p. 164). Hobbes, baseado em Horn (2006), afirma que Aristóteles não pode ser classificado como um generalista moral *tout court*, mas, coerentemente, poderíamos classificá-lo como um defensor de uma espécie de “universalismo contextual-sensitivo”, e não um contextualismo com adições universalistas (2010, p. 167).

É nesse sentido que compreendemos o particularismo aristotélico, de forma tal que as generalizações práticas são indubitavelmente úteis e devemos decidir a questão da melhor forma possível, embora essa perspectiva seja aplicável somente até o ponto em que as oscilações inerentes à imprecisão e imprevisibilidade demandem um apelo ao julgamento, à sensibilidade e a *phronesis*. A incodificabilidade, característica do enfoque aristotélico, proporciona espaço para a viabilidade das generalizações práticas, concomitantemente ao enfatizar a insubstituível relevância do discernimento moral em casos particulares (Crisp, 2003, p. 32).

Dito isso, McDowell apresenta o conceito de virtude fundamentado na tradição filosófica aristotélica. Consoante a essa perspectiva, a virtude é compreendida como uma disposição adquirida de agir

corretamente, mediante a escolha deliberada de ações intermediárias entre excesso e deficiência. Tal concepção de virtude se adquire por meio da prática e educação, englobando não somente a habilidade de discernir entre o que é correto e errôneo, mas também a capacidade de agir conforme tal discernimento. Nesse sentido, a virtude é intrinsecamente uma questão de caráter, transcendendo a mera esfera do conhecimento ou habilidades técnicas. Ademais, o autor sustenta que a virtude não se pauta unicamente em seguir regras ou princípios abstratos, mas sim em desenvolver um senso prático que oriente as ações em situações concretas (McDowell, 1979, p. 2 e 16):

A virtude é, pois, uma disposição de caráter relacionada com a escolha e consistente numa mediania, isto é, a mediania relativa a nós, a qual é determinada por um princípio racional próprio do homem dotado de *phronesis*. É um meio-termo entre dois vícios, um por excesso e outro por falta; pois que, enquanto os vícios ou vão muito longe ou ficam aquém do que é conveniente no tocante às ações e paixões, a virtude encontra e escolhe o meio-termo (EN, II, 6, 1107a5-10).

Para um alcance adequado das virtudes no quadro de uma defesa particularista, é necessário compreender o entendimento que uma pessoa virtuosa possui em relação a julgamentos perceptivos específicos. A compreensão desse fenômeno não pode ser alcançada através de generalizações que são meros resumos incompletos do conhecimento adquirido por indivíduos virtuosos.

Aprendemos a identificar de forma rudimentar as pessoas que são amplamente reconhecidas como virtuosas e, por meio de imitação, buscamos adquirir a capacidade perceptiva semelhante àquela que elas possuem (Irwin, 2003, p. 101)

2. A ideia de *phronesis* na docência particularista

De particular interesse aqui, é a ideia de *phronesis*⁵ (*φρόνησις*). Aristóteles afirma que o homem dotado de *phronesis* possui o poder de deliberar sobre aquelas coisas que são boas e convenientes na promoção da vida boa em geral. Então, o homem que possui *phronesis* é capaz de deliberar. De fato, ninguém delibera sobre coisas que não podem ser feitas de outra maneira, nem é capaz de fazê-las. Devido a isso, a *phronesis* não

⁵ Como afirma Ebert, há poucas expressões da filosofia aristotélica sobre as quais tradutores e comentaristas discordam tanto quanto no caso da *phronesis*: “Gigon (1972) benutzt ‘Klugheit’, Dirlmeier (1967) – und vor ihm W. Jaeger – haben den Ausdruck mit ‘sittliche Einsicht’ wiedergegeben, eine Wendung, die auch in der angelsächsischen Literatur begegnet, etwa im Titel des Buches von Troels Engberg-Pedersen: Aristotle’s Theory of Moral Insight. In der englischsprachigen Literatur herrscht sonst eine Fülle divergierender Vorschläge vor: ‘thought’ (Grant, 1885), ‘prudence’ (Stewart, 1892; Rackham, 1926), ‘practical wisdom’ (Burnet, 1900 S. 248; Ross, 1923; Hardie, 1968), ‘practical intelligence’ (Cooper, 1975), ‘wisdom’ (Kenny, 1978, 1979, 1992). Für das französische Äquivalent zu ‘wisdom’, nämlich ‘sagesse’, machen sich Gauthier und Jolif in ihrem großen Kommentar zur Nikomachischen Ethik stark; Aubenque (21986) hält dagegen an ‘prudence’ als französischer Übersetzung fest. Nun scheint mir, daß eine Übersetzung durch ‘sittliche Einsicht’ bzw. ‘moral insight’ schon deshalb verfehlt ist, weil Aristoteles darauf aufmerksam macht, daß wir auch einige Tiere *phronima* nennen, ‘jene nämlich, die in ihrem Lebensbereich ein Vermögen der Voraussicht zu haben scheinen’ (VI 7, 1141a27–28). Wir würden aber Tieren mit Sicherheit nicht ‘sittliche Einsicht’ zusprechen. Aus dem gleichen Grund scheint mir auch ein Ausdruck wie ‘Weisheit’ ungeeignet.

Der sachlich treffende Terminus scheint mir hier der von Gigon, Stewart, Rackham und Aubenque gewählte Ausdruck ‘Klugheit’ bzw. ‘prudence’. Von einem ‘klugen Tier’ können wir ganz wohl sprechen, nicht aber von einem ‘weisen’” (Ebert, 2010, p. 172). Considerado isso, concordamos que a melhor tradução para *φρόνησις* é prudência.

pode ser considerada nem ciência (*ἐπιστήμη*), nem arte (*τέχνη*). Isso ocorre porque aquilo que se pode fazer é capaz de ser feito de modo diferente, o que não é característica da demonstração científica e também não pode ser arte porque a ação e a criação são duas coisas diferentes. A única opção que lhe resta é ser capaz de agir de forma racional e verdadeira em relação às coisas que são boas ou más para o homem. Nesse sentido, a *phronesis* é a capacidade genuína de agir em relação aos bens humanos. É claramente uma virtude e não uma habilidade técnica. Considerando que a alma possui duas partes governadas pela razão, a *phronesis* deve ser a virtude de uma dessas partes, especificamente daquela que forma opiniões. Isso ocorre porque tanto as opiniões quanto a *phronesis* lidam com questões variáveis. No entanto, a *phronesis* transcende meramente uma disposição racional, como fica evidente pelo fato de que outras disposições racionais podem ser esquecidas, mas a *phronesis* persiste (EN, VI, 5, 1140a15-35; 1140b5-30).

Dessa passagem, é possível extrair várias considerações. A tradição moral ocidental, segundo Aubenque, conservou escassamente a definição aristotélica da *phronesis*, a qual é habilmente descrita como uma “capacidade verdadeira e racionada de agir com respeito aos bens humanos” (EN, VI, 5, 1140b5). Aristóteles inaugura esse conceito por meio da contemplação

sobre os indivíduos denominados prudentes, claramente evidenciando que a presença do prudente antecede a própria determinação de uma possível essência da *phronesis*. O estagirita estabelece uma nítida diferenciação entre a *phronesis* e outras virtudes, como a sabedoria (*σοφία*), situando-a como a virtude que habita a parte calculativa da alma intelectual. Acrescenta-se ainda que o embasamento da definição de prudência, assinalado por Aubenque, incorpora a noção do “justo meio” aplicado a situações contingentes e regulado por uma regra reta. A autoridade do homem prudente não emana de um saber universal, mas da capacidade de discernir o que é benéfico para situações particulares. O prudente transcende a mera interpretação da regra, encarnando-a de maneira singular, atribuindo-lhe uma primazia advinda da aptidão para discernir e aplicar o justo meio em circunstâncias concretas, mesmo na ausência de um conhecimento absoluto: “Eis um homem que, apesar de todas as atenuantes, não é apenas o intérprete da reta regra, mas é a própria reta regra, o portador vivo da norma” (Aubenque, 2008, p. 70).

Considerado o conceito e existência da *phronesis*, merece destaque o modo como Aristóteles procede para encontrar tal conceito. Para tal, ele emprega um método indutivo e regressivo em sua abordagem. Aristóteles começa observando exemplos particulares: “Parte-se do uso comum, constata-se o que é chamado

‘*phronimos*’, o homem capaz de deliberação” (Aubenque, 2008, p. 61). Por meio deste método, ele busca “distinguir a *phronesis* dessa outra virtude intelectual, que é a sabedoria, precisando-lhe o domínio, que não é o Bem e o Mal em geral, ou o Bem e o Mal absolutos, mas o bem e o mal para o homem” (Aubenque, 2008, p. 61). Por sua vez, o processo indutivo é evidente quando Aristóteles coleta exemplos concretos de comportamento prudente – “Daí o atribuímos sabedoria prática a Péricles e homens como ele” (EN, VI, 5, 1140b7-8) – para extrair padrões gerais que definem a *phronesis*. No entanto, o processo indutivo não dá conta de uma definição precisa. É aqui que entra o processo regressivo, no qual Aristóteles, nas palavras de Aubenque, “retorna aos exemplos específicos de indivíduos prudentes e refina sua definição a partir desses casos concretos” (2008, p. 61).

Aubenque também destaca o método de divisão platônico utilizado por Aristóteles ao afirmar que “esse processo de exclusão progressiva é um exemplo do método platônico de divisão” (Aubenque, 2008, p. 62). Esse método é utilizado por Aristóteles para diferenciar a *phronesis* de outras virtudes. Assim, o processo indutivo e regressivo de Aristóteles envolve uma interação complexa entre exemplos particulares e definições gerais, um movimento que vai do particular ao geral e, posteriormente, do geral de volta ao particular

para aprimorar a compreensão da *phronesis*.

Posto isso, apreende-se que a *phronesis* se refere à capacidade de deliberar sobre o que é bom e conveniente para alcançar uma vida boa em geral. Um indivíduo com *phronesis* é capaz de agir de forma racional e verdadeira em relação às coisas que são benéficas ou prejudiciais para si mesmo e para os outros. Schollmeier define *phronesis* como aquele “conhecimento da verdade prática que usamos para tornar o desejo correto” (Schollmeier, 1989, p. 126). Conforme supra-mencionado, a *phronesis* permite o homem deliberar e, por deliberação, Aristóteles afirma:

Não deliberamos acerca de fins, mas a respeito de meios. Um médico, por exemplo, não delibera se há de curar ou não, nem um orador se há de persuadir, nem um estadista se há de implantar a ordem pública, nem qualquer outro delibera a respeito de sua finalidade. Dão a finalidade por estabelecida e consideram a maneira e os meios de alcançá-la; e, se parece poder ser alcançada por vários meios, procuram o mais fácil e o mais eficaz; e se por um só, examinam como será alcançada por ele, e por que outro meio alcançar esse primeiro, até chegar ao primeiro princípio, que na ordem de descobrimento é o último (EN, III, 3, 1112b15-20).

Logo adiante, Aristóteles repete a ideia de que “a deliberação gira em torno de coisas a serem feitas pelo próprio agente, e as ações têm em vista outra coisa que não elas mesmas” e “o fim não pode ser objeto de deliberação, mas apenas o meio” (EN, III, 3, 1112b15-20). A deliberação é um processo de tomada de decisão

que envolve a escolha entre diferentes opções para alcançar um objetivo, ou seja, permite que uma pessoa avalie as diferentes opções disponíveis e escolha a melhor opção para alcançar um determinado fim. A deliberação envolve a consideração cuidadosa dos meios disponíveis para alcançar um objetivo, bem como a avaliação das possíveis consequências de cada opção. É importante notar que a deliberação não se concentra no objetivo em si, mas nos meios para alcançá-lo (Schollmeier, 1989, p. 126-127). Em outras palavras, a deliberação é sobre como alcançar um objetivo, não sobre qual objetivo escolher. A deliberação é uma função essencial da *phronesis* que Aristóteles considera necessárias para a tomada de decisões virtuosas.

Verifica-se, invariavelmente, uma concomitância relacional entre o desejo, a escolha e a deliberação. Na *estruturação mental*, o desejo, por seu turno, manifesta-se como o ponto inicial, porquanto se encontra intrinsecamente conectado a uma finalidade preconcebida; a deliberação, por sua vez, posiciona-se como a segunda etapa, seguindo-se a ela, em ordem sucessiva, a escolha. No *âmbito da ação*, contudo, a *phronesis* revela-se antecipadamente da deliberação, alinhando-se, conseqüentemente, à eleição do agente alicerçada em um propósito desejado. Nesse sentido,

o desejo relaciona-se com o fim e a escolha com os meios. Por exemplo: desejamos gozar saúde, mas escolhemos os atos que nos tornarão sadios; e desejamos ser felizes, e confessamos tal desejo, mas não podemos dizer com acerto que “escolhemos” ser felizes, pois, de um modo geral, a escolha parece relacionar-se com as coisas que estão em nosso poder (EN, III, 2, 1111b25-30).

Embora o desejo de ser feliz seja inerente ao ser humano, o caminho para alcançar essa felicidade é complexo e, muitas vezes escapa ao controle absoluto do indivíduo. Enquanto o desejo pela felicidade permanece presente, a escolha é mais apropriada para assuntos que estão sob nossa influência direta e onde temos a capacidade de deliberar. É neste sentido que “a *phronesis* diz respeito à ação” (EN, VI, 7, 1141b20-35) e “dizemos que essa é, acima de tudo, a obra do homem dotado de *phronesis*: deliberar bem” (EN, VI, 7, 1141b10-15). Nesse contexto, deliberar bem significa que, baseando-se no cálculo, é capaz de visar à melhor, para o homem, das coisas alcançáveis pela ação. O estagirita ainda aponta que a *phronesis*, além de versar sobre “sobre coisas humanas” (EN, VI, 7, 1141b10-15) e não sobre uma vontade irrestrita que até mesmo a Deus pertence (*der gute Wille*), ela deve reconhecer os particulares, pois ela é prática, e a ação versa sobre os particulares.⁶

⁶ Vale mencionar aqui a interpretação de Schollmeier: “We would then conclude that practical wisdom includes two virtues, and that these two virtues are practical intuition and deliberation. Practical intuition grasps universal propositions concerned with the ends of our actions and

Dado, portanto, que a *phronesis* é uma virtude intelectual que envolve o poder de deliberar bem, e deliberar bem significa deliberar sobre os meios, a finalidade está estabelecida e considera-se a maneira e os meios de alcançá-la. Se o fim em questão parecer alcançável por meio de diversos meios, busca-se o caminho mais fácil e eficaz; se estiver ao alcance de um único meio, investiga-se como este pode ser alcançado, examinando subsequentemente os meios secundários que conduzem a ele, até que se atinja o primeiro princípio que, na sequência da descoberta, revela-se como o último descobrimento (EN, III, 1112b10-15).

Tendo isso como referência, McDowell enfatiza que se trata meramente de uma ilusão acreditar que nosso paradigma da razão possa ter sua racionalidade compreendida a partir de um ponto de vista que não esteja intrinsecamente situado na própria prática (McDowell, 1979, p. 346). A racionalidade da virtude não pode ser demonstrada de maneira objetiva e externa, isto é, não pode ser completamente compreendida e justificada por meio de um ponto de vista externo a própria prática ética.

particular propositions concerned with the means to our ends. And deliberation grasps the right means to our ends. In other words, practical intuition supplies both major and minor premises for practical syllogisms. And deliberation selects minor premises for practical syllogisms” (Schollmeier, 1989, p. 132).

O homem detentor de *phronesis*, advoga Wiggins, possui a capacidade de discernir, dentre a infinidade de características que uma situação comporta, aquelas que se correlacionam com o ideal da existência humana cuja concretização constitui seu desígnio. Em nenhuma circunstância haverá uma prescrição normativa à qual o indivíduo possa meramente recorrer para lhe ser ditado precisamente o curso de ação a ser seguido. Wiggins conclui sua argumentação enfatizando que uma crítica válida contra essa teoria é a sua tendência a permitir que questões complexas encontrem refúgio na noção de *αἴσθησις* (*aisthesis*) (ou apreciação situacional), resultando em um esclarecimento insuficiente ao final. Na *αἴσθησις*, as explicações se esgotam. Entretanto, se considerarmos que uma teoria empírica comum para toda a ação e deliberação é insólita, emerge a possibilidade de encontrar na estrutura conceitual proposta por Aristóteles aquilo que almejamos. Assim, deparamo-nos com um arcabouço aplicável a casos particulares, que entrelaça as preocupações do agente com sua percepção objetiva do mundo. Trata-se de um esquema de descrição que relaciona o ideal perseguido pelo agente à maneira pela qual o mundo, mediante oportunidades e limitações, imprime sua marca sobre esse ideal, tangenciando o processo de torná-lo real (Wiggins, 1976, p. 48-49).

“Se, pois, é característico dos homens dotados de *phronesis* o ter deliberado bem, a excelência da deliberação será a correção no que diz respeito àquilo que conduz ao fim de que a *phronesis* é a apreensão verdadeira” (EN, VI, 9, 1142b31-35). Está perceptível a importância atribuída à compreensão da deliberação como uma característica intrínseca das pessoas dotadas de *phronesis*. Aristóteles enfatiza que a excelência da deliberação está na capacidade de perceber corretamente os caminhos que levam ao fim desejado. Nesse contexto, a *phronesis* engloba não apenas o conhecimento da teoria ou de princípios abstratos, mas também a capacidade de tomar decisões bem fundamentadas e eficazes em busca de objetivos concretos. Conseqüentemente, a apreensão genuína da *phronesis* está inerentemente ligada à capacidade de fazer deliberações precisas, levando em consideração circunstâncias específicas e selecionando o melhor curso possível de ação para atingir um determinado objetivo.

Segundo a análise de Nussbaum, Aristóteles articula em sua perspectiva sobre percepção e *phronesis* três componentes principais, todos direcionados de forma contrária à noção sustentada por Platão de que a razão prática se configura como uma modalidade de compreensão científica. Esses componentes são: a inexistência de uma possibilidade de mensuração comum entre valores, a ênfase na singularidade e a primazia dos

elementos particulares sobre os aspectos universais. Estes elementos se interligam de maneira recíproca e estão intrinsecamente entrelaçados com a emoção e a imaginação. Aristóteles concede ênfase ao vínculo afetivo e à capacidade de discernir minúcias concretas, o que culmina na formação de uma representação coerente da seleção prática. Esse panorama guarda semelhanças com a visão artística, na qual o indivíduo dotado de *phronesis* é analogamente comparado a um artista que apreende minúcias e valores específicos. Tal concepção contrasta com a perspectiva platônica, que almeja a mensurabilidade e a universalidade a fim de regular as emoções. Nesse contexto, é patente que Aristóteles proporciona uma abordagem mais abrangente e sensível no âmbito da ética e da percepção moral (Nussbaum, 1990, p. 76-82).

Esses elementos, na visão de Aristóteles, são interconectados e estão intrinsecamente ligados à emoção e à imaginação. Ele valoriza a capacidade de se conectar emocionalmente com as circunstâncias e de perceber os detalhes concretos, o que resulta em uma compreensão mais completa e sensível das questões morais. Em contraste, a abordagem platônica busca a comensurabilidade e a universalidade como meios de controlar as emoções, refletindo uma ênfase na razão científica. No entanto, Aristóteles oferece uma abordagem mais rica, responsiva e responsável à percepção moral,

reconhecendo a importância das emoções e da conexão sensível com as complexidades da vida prática.

Ainda há de se destacar, conforme argumenta Flyvbjerg, que a *phronesis* é mais importante, do ponto de vista aristotélico porque é aquela virtude intelectual que pode assegurar o emprego ético da ciência (*episteme*) e da tecnologia (*techne*). Como a *phronesis* hoje é marginalizada no esquema intelectual das coisas, o desenvolvimento científico e tecnológico ocorre sem os freios e contrapesos éticos que Aristóteles considerava de suma importância (Flyvbjerg, 2004, p. 289).

Sem dúvida, há muita discussão sobre o conceito de *phronesis* em Aristóteles (Reeve, 2013; Leibowitz, 2013; Wiggins, 1976). Entretanto, o propósito maior que nos guiou nessa abordagem foi elucidar a importância intrínseca que ela detém no processo de deliberar bem e, subsequentemente, contemplá-la em conexão com a didática particularista. Nessa instância, nutrimos a esperança de que não nos precipitemos ao conceber a *phronesis* aristotélica como elemento fundamental e intrínseco para a efetivação da docência particularista.

3. A proposta de uma didática particularista

Com base nas considerações supramencionadas, aproximamo-nos do argumento de Aubenque de que as análises de Aristóteles sobre as condições da

phronesis e as virtudes intelectuais conexas são menos uma contribuição à ética do que fornecem os fundamentos de uma teoria geral da ação, ou seja, de uma hermenêutica da existência humana enquanto agente no e sobre o mundo (Aubenque, 2008, p. 186). Nesse contexto, a didática particularista aproxima-se ao particularismo moral aristotélico para pensar além de generalizações e suposições padronizantes. Assim, nossa proposta de didática particularista caminha no sentido de considerar o estudante em sua individualidade em seu contexto sociocultural, e a escola em sua situação, ou seja, considerar suas respectivas particularidades em seus contextos.

Cotejando com os tópicos nussbaumianos supracitados, podemos pensar a didática particularista no seguinte sentido:

1. *Mutabilidade das Questões Práticas*: Na didática particularista, reconhece-se que o conhecimento e as situações de aprendizado são mutáveis e dinâmicos. Isso impulsiona o docente a abandonar abordagens rígidas e padronizadas, permitindo que se ajustem às necessidades e progresso de cada estudante;
2. *Ênfase na Singularidade e Contexto*: A abordagem particularista valoriza a singularidade de cada estudante e reconhece que suas experiências,

habilidades e necessidades são distintas. O docente é chamado a compreender cada estudante, adaptando o conteúdo e as metodologias de ensino para refletir as características individuais e o contexto em que cada estudante está inserido;

3. *Elementos Não-Repetíveis e Contexto Histórico*: A didática particularista deve estar atenta aos elementos únicos que cada estudante traz consigo, incluindo suas experiências passadas, origens culturais e necessidades específicas. Isso requer uma abordagem que vá além do conteúdo puramente acadêmico e explore conexões com a vida real, permitindo que os estudantes apliquem o que estão aprendendo a situações concretas e relevantes para eles.

Considerado isso, nosso primeiro *approach* entre o particularismo moral aristotélico e nossa proposta de didática particularista reside na valorização do contexto particular dos atores e contexto do processo de ensino-aprendizagem. A abordagem particularista moral concebida por Aristóteles insta a uma profunda apreciação da complexidade inerente às atividades humanas, ao mesmo tempo em que exorta à realização de uma análise sensível e meticulosa das circunstâncias peculiares em que tais ações se desdobram. Ao desdobrarmos essa abordagem particularista para o âmbito

educacional, deparamo-nos com implicações de notável magnitude. Conferir primazia ao contexto específico dos agentes envolvidos no processo de transmissão e assimilação de conhecimento, a saber, o docente e o estudante, configura-se como o reconhecimento de suas experiências individuais, perspectivas únicas, trajetórias pessoais e idiosincrasias. Para cada estudante atribui-se distintas aptidões, desafios, interesses e aspirações, bem como a cada docente são inerentes suas metodologias, sensibilidades e trajetórias profissionais, todos os elementos contribuintes para a singularidade que permeia a dinâmica educacional.

Ao considerar minuciosamente esse contexto específico no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, a didática particularista adquire maior efetividade e inclusividade, fomentando, por conseguinte, uma aprendizagem significativa e personalizada para cada estudante. A proposta inerente à abordagem didática particularista almeja incitar o docente a ajustar suas abordagens pedagógicas, metodologias e recursos conforme as necessidades e características individuais dos estudantes, facilitando, desse modo, a assimilação e significação do conhecimento.

Ademais, ao considerar o contexto do processo de ensino-aprendizagem como um todo, ou seja, as condições socioeconômicas, culturais e institucionais em que ocorre a educação, é possível identificar desafios e

oportunidades específicas que podem influenciar o sucesso educacional dos estudantes. Dessa forma, é viável implementar estratégias educacionais mais eficientes, abordando questões particulares e potencializando o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes.

Em vista disso, a educação, no geral, ainda precisa passar por uma transformação no modo de lidar com a particularidade. O modo de pensar moderno não acolheu a particularidade. Como destaca Sacristán, as instituições modernas possuem tendências homogeneizadoras, as quais são dominadas pela pulsão de estender um projeto com fins de universalidade que, ao mesmo tempo, tendem a provocar a submissão do que é diverso e contínuo “normalizando-o” e distribuindo-o em categorias próprias de algum tipo de classificação (Sacristán, 2001, p. 123).

No mesmo sentido, Flyvbjerg advoga que é possível concluir com firmeza que, apesar de sua relevância, a ciência moderna negligenciou aspectos fundamentais como o concreto e o prático. Atualmente, seria considerado inaceitável sustentar um argumento com base em um exemplo como o da galinha de Aristóteles, dada a suposição de que as ciências se dedicam primordialmente à explicação de universais. A sabedoria convencional nos diz que não se deve generalizar a partir de um caso particular, e o objetivo último da atividade científica é a produção de teorias. É notório que

Aristóteles possui uma postura claramente anti-socrática e anti-platônica nesse contexto. Se a ciência teórica moderna está fundamentada em alguma corrente filosófica, essa base remonta aos princípios de Sócrates e Platão (Flyvbjerg, 2004, p. 289).

De modo a superar uma didática *apriorística* e universalizante, a didática particularista busca valorizar os atores do processo de aprendizagem, bem como as circunstâncias relevantes de cada situação específica. Ao valorizar os atores do processo de aprendizagem, ou seja, os próprios estudantes e também os docentes, a didática particularista enfatiza a importância das relações interpessoais e da empatia no contexto educacional. Reconhecer os indivíduos como agentes ativos no processo de ensino-aprendizagem implica respeitar suas vozes, perspectivas e experiências, estimulando um diálogo enriquecedor entre docentes e estudantes. Dessa forma, o ambiente educativo se torna mais colaborativo, estimulante e inclusivo. Assim, uma consequência fundamental da adoção de uma didática particularista é a valorização da individualidade, a importância das relações interpessoais e a compreensão da complexidade inerente à educação.

O segundo *approach* entre o particularismo moral aristotélico e nossa proposta de didática particularista reside na relevante fundação da *phronesis* no processo deliberativo do docente. Como já supracitado, a

phronesis, no âmbito da filosofia moral aristotélica, representa uma das virtudes intelectuais e pode ser interpretada como a virtude do homem prudente. Nessa perspectiva, a deliberação se configura como uma função da *phronesis*, facultando ao indivíduo a capacidade de tomar decisões morais acertadas no contexto da vida cotidiana. A *phronesis* transcende a mera capacidade intelectual de efetuar escolhas racionais, abarcando, ademais, a habilidade de discernir o que é moralmente benéfico ou correto frente a diferentes situações. Essa virtude se fundamenta em experiência, conhecimento prático e compreensão das circunstâncias específicas nas quais uma determinada decisão se torna necessária. No ato da deliberação, a *phronesis* entra em ação quando o indivíduo pondera e reflete sobre as diversas circunstâncias disponíveis em uma situação, optando pela ação mais apropriada com o fim almejado.

A *phronesis* e a deliberação, advoga Ebert, estão intimamente relacionadas. A *phronesis* é a capacidade de discernir o que é bom ou correto em uma determinada situação, enquanto a deliberação é o processo de consideração cuidadosa das opções disponíveis e a escolha da melhor opção em uma determinada situação. Ainda segundo ele, Aristóteles faz da *phronesis* a virtude daquela parte da alma racional que lida com o contingente. Na verdade, porém, a *phronesis* trata apenas de uma pequena parte do contingente, ou seja, do leque

de ações possíveis da pessoa cujo comportamento está em jogo (Ebert, 2010, p. 165-167 e 173).

Em vários contextos, Aristóteles fala da *phronesis* como uma habilidade relacionada com *stocházesthai*. Esta palavra, que originalmente significa “mirar em um alvo”, passa a ser usada como um uso conjectural improvisado da razão (Nussbaum, 1990, p. 71). Ele nos diz que “delibera bem, no sentido irrestrito da palavra, aquele que, baseando-se no cálculo, é capaz de visar (*stochasticos*) o melhor, para o homem, das coisas alcançáveis pela ação” (EN, I, 7, 1141b14-16). Aqui, Aristóteles estabelece uma conexão intrigante entre a *phronesis* e a habilidade de *stocházesthai*, a qual evolui para um uso improvisado e conjectural da razão. Isso ilustra a natureza adaptativa da *phronesis*, na qual a boa deliberação é baseada no cálculo para alcançar o melhor resultado possível em situações concretas. Sua ligação íntima com o foco na singularidade e a atenção aos detalhes reforça a ideia de que a *phronesis* é enraizada na capacidade de responder às complexidades da vida ao invés de depender de princípios universais.

Assim, como anteriormente aludido, a *phronesis*, a qual implica em deliberar bem, denota que nossa responsabilidade moral reside em um domínio específico de circunscrição, a saber, “deliberamos sobre as coisas que estão ao nosso alcance e podem ser realizadas; e essas são, efetivamente, as que restam” (EN, III, 3,

1111b30). Nós deliberamos apenas sobre as coisas que dependem de nós, o que exclui os seres imutáveis e eternos (deuses e matemática), os seres de movimento eterno (fenômenos celestiais) e os eventos, fruto do acaso (chuvas, secas ou a descoberta de um tesouro). Assim, o exercício da *phronesis* ocorre em um domínio intermediário entre a necessidade e o acaso, a saber, aquele domínio das coisas que acontecem frequentemente, mas de forma tal que o resultado é incerto e comporta indeterminação (Aubenque, 2008, p. 173-174).

Nesse sentido, considerando as coisas e o homem tais como são, não convém procurar em tudo o melhor absoluto, mas o melhor possível, dadas as circunstâncias (Aubenque, 2008, p. 186). Da mesma forma, a didática particularista não opta por conceber uma normatividade restrita, mas fraca na medida em que procura apreciar a docência no âmago de um complexo de situações distintas e entender quais delas são relevantes. Ao operar a transmutação do prudente moral para a qualificação do docente prudente no âmbito da didática particularista, inferimos que o docente particularista é caracterizado por sua capacidade discernente, ao delinear suas ações pedagógicas com base nas complexas circunstâncias experimentais que emergem no cenário da tomada de decisões, sempre voltadas ao propósito supremo do processo educativo, a saber, a

promoção ativa da aprendizagem significativa e a consecução plena do desenvolvimento integral do estudante.

O particularista Dancy nos ajuda a compreender duas habilidades fundamentais interligadas para a avaliação das *características relevantes* de uma determinada ação para que uma deliberação seja realizada. Segundo ele:

A primeira delas é a capacidade de discernir *quais características estão desempenhando os papéis favoráveis e desfavoráveis* na ação. O conhecimento aqui parece ser proposicional prático. A segunda é a capacidade de usar esse primeiro tipo de conhecimento *para determinar como as várias características se combinam* aqui para dar uma resposta geral à questão prática sobre o que fazer. Embora existam duas habilidades distintas aqui, ambas resultam em conhecimento – isso, eu diria que temos ambas ou nenhuma. A capacidade de discernir o “peso racional” das características individuais da situação não seria compreensível em uma criatura incapaz de usar o conhecimento resultante na decisão prática. E uma criatura capaz de determinar o que é certo e errado sem qualquer tipo de sensibilidade para as razões em jogo é igualmente incompreensível. É com essa combinação de habilidades que somos *capazes de discernir a relevância das características* que se destacam em uma situação e a forma avaliativa geral da situação. Penso na forma avaliativa geral de uma situação como as demandas que ela faz de nós, demandas construídas a partir dos vários favores a serem encontrados nela, de maneiras não aditivas. Nosso juiz moral competente pode dizer quando uma característica está operando normalmente (se for um motivo padrão), quando a contribuição de uma característica é intensificada ou diminuída pela presença de outra, quando a presença de uma característica afeta o tipo de ação que outra característica favorece, e assim por diante. Ao rastrear esses assuntos, rastreamos saliências interligadas no caminho para o julgamento geral (Dancy, 2004, p. 143 – em itálico, acréscimo nosso).

Estas duas habilidades são fundamentais para pensarmos em termos da racionalidade prática sugerida para nossa proposta de docência particularista: i) a habilidade de identificar as diversas características envolvidas em uma situação educacional e compreender como elas podem influenciar o resultado da ação; ii) a habilidade de usar o conhecimento resultante para determinar como as várias estratégias pedagógicas se combinam e proporcionam uma resposta geral à questão prática sobre como conduzir o processo educativo de forma eficaz. Isso implica na habilidade de ponderar cuidadosamente as informações adquiridas, avaliar as demandas específicas de cada estudante e contexto, e tomar decisões educacionais fundamentadas que facilitem a aprendizagem significativa e promovam o desenvolvimento integral dos estudantes.

Se quisermos pensar a docência particularista em termos de silogismo prático, Wiggins o apresenta na sua forma geral, a saber:

a premissa maior menciona algo do qual poderia haver um desejo, *orexis*, transmissível a alguma conclusão prática. A premissa menor diz respeito à viabilidade, na situação particular à qual o silogismo é aplicado, do que deve ser feito se a reivindicação da premissa maior for atendida (Wiggins, 1976, p. 40).

Nesse contexto, a premissa maior especifica um objetivo determinado pelo desejo e, como diz Wiggins, “*pertaining to the good*”. Por seu turno, a premissa

menor marca alguma ação como um meio para isso, ou seja, ela descreve uma situação possível onde possível implica factível dada a situação particular do agente e relevância de alguns aspectos da situação (Wiggins, 1976, p. 40).

Considerado isso, seria possível pensar um silogismo prático para o âmbito da prática docente particularista considerando o *fim último* da seguinte forma:

Premissa maior: O fim último da educação particularista é promover a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral de cada estudante, considerando suas características individuais, interesses, habilidades, necessidades específicas e contexto escolar;

Premissa Menor: Em uma sala de aula, o docente percebe que alguns estudantes estão tendo dificuldades em compreender determinado conceito, enquanto outros demonstram maior facilidade e interesse pelo assunto.

Conclusão: Nesse contexto, o docente deve utilizar estratégias de ensino diferenciadas para atender às necessidades individuais dos estudantes, oferecendo reforço e apoio adicional aos que estão enfrentando dificuldades, ao mesmo tempo em que desafia e estimula os estudantes que já dominam o conteúdo, em conformidade com o

princípio didático particularista de valorizar a individualidade de cada estudante.

Nesse exemplo, a *Premissa Maior* refere-se ao princípio específico da didática particularista que enfatiza a importância de personalizar o ensino conforme as particularidades dos estudantes. A *Premissa Menor* descreve a situação na sala de aula, em que há diferentes níveis de compreensão e interesse em relação a um conceito filosófico específico. A *Conclusão* decorre da combinação dessas premissas, indicando que o docente delibera em prol de abordagens pedagógicas diferenciadas para atender às necessidades individuais dos estudantes, oferecendo suporte e desafios de acordo com suas habilidades e interesses.

É ainda passível de consideração a didática particularista sob a perspectiva de *desejo*, *escolha* e *deliberação*, explorando essas dimensões em um contexto que amplia e enriquece a compreensão dos mecanismos subjacentes à referida proposta. O docente *deseja* aprimorar as competências e habilidades do estudante na medida em que compreende sua particularidade e contexto. Desta feita, a *deliberação* baseada nas características relevantes de cada situação educacional manifesta-se na *escolha* de propostas e estratégias educacionais que fomentem da melhor forma possível o alcance desse fim. A didática particularista, se formos capazes

de discernir sua finalidade última, pode ser descrita como a facilitação da aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral de cada estudante, respeitando simultaneamente sua individualidade, o contexto de sua escola e seu contexto sociocultural. Simplificando, o principal objetivo da didática particularista é oferecer uma educação personalizada que atenda às necessidades, interesses e características específicas de cada estudante. Essa proposta aspira, então, a transcender uma didática homogênea e padronizada, reconhecendo que cada estudante possui um estilo de aprendizagem único e meios distintos de se envolver com o conhecimento. O objetivo subjacente é estabelecer um ambiente de aprendizagem abrangente e de suporte, onde os estudantes sejam motivados a participar ativamente do processo educacional. Adicionalmente, podemos contemplar que essa proposta visa cultivar não só as aptidões e proficiências cognitivas dos estudantes, mas também as suas capacidades socioemocionais, morais e cívicas. O objetivo é formar indivíduos autônomos, críticos e responsáveis que possuam a capacidade de tomar decisões íntegras e virtuosas em suas vidas pessoais e profissionais.

Dessa forma, uma docência particularista implica que ela não pode se basear em nenhum critério de universalidade ou generalidade, pois a partir da “justa medida” tornamos cada ação educativa, contextualizada à

sua contingência, respeitando as pessoas em suas diferenças e particularidades. Com base nessa perspectiva conceitual, a proposta de uma docência particularista rejeita categoricamente a pressuposição de um “aluno médio”, considerando-a uma mera ficção pedagógica-ideológica (Carleti, 2009, p. 78), e abraça, em vez disso, a visão do estudante como um indivíduo intrinsecamente multifacetado, profundamente enraizado em um contexto sociocultural singular e portador de complexas características emocionais específicas. Essa abordagem aponta para uma compreensão particularizada do estudante, superando a padronização e a generalização em favor de um olhar atento e sensível às suas singularidades inerentes.

Ainda considerando a capacidade deliberativa, Nussbaum aponta que Aristóteles não fornece uma descrição normativa formal das propriedades da racionalidade deliberativa adulta, pois acredita que essa racionalidade é flexível demais para ser definida de maneira geral. Ele destaca a importância da experiência para dar conteúdo à *phronesis*, enfatizando a diferença entre o *insight* prático e a compreensão científica ou matemática. A *phronesis* é comparada à percepção, pois envolve o reconhecimento das características relevantes de uma situação complexa. Assim como a compreensão teórica requer experiência com os princípios fundamentais, a percepção prática também é desen-

volvida por meio da vivência e da escolha ao longo do tempo. Aristóteles ressalta que a experiência não deve ser rejeitada, mas sim usada com discernimento. Embora a *phronesis* lide com situações idiossincráticas e novas, ela ainda se baseia em experiências passadas e reconhece características repetidas. Mesmo considerando que as regras possam não ser suficientes, elas podem ser altamente úteis e frequentemente necessárias (Nussbaum, 1990, p. 74).

Tendo em consideração que a proposta de didática particularista se manifesta como uma orientação normativa fraca, ancorando a capacidade de decisão do docente no conceito de *phronesis* aristotélica, permitimo-nos arquitetar a formulação de uma relação *não-exaustiva* de habilidades importantes as quais são destinadas a contribuir para a intrincada composição do perfil do docente alinhado a este enfoque particularista.

- *Conhecimento do estudante*: Um docente particularista precisa conhecer seus estudantes individualmente, não apenas em termos de desempenho acadêmico, mas também em suas preferências, habilidades, talentos e os traços emocionais. Esse conhecimento permite ao docente personalizar o ensino e criar experiências de aprendizado mais relevantes para cada estudante;
- *Adaptação ao contexto*: Um docente particularista é

sensível ao contexto escolar e sociocultural em que os estudantes estão inseridos. Ele compreende a influência desses contextos na educação e busca integrá-los de forma relevante no processo de ensino, tornando a aprendizagem mais significativa para os estudantes;

- *Atenção à aprendizagem significativa*: O docente particularista deve buscar promover uma aprendizagem significativa, relacionando os conteúdos com a vida dos estudantes e incentivando a reflexão crítica sobre os temas estudados. Isso torna o processo educacional mais relevante e engajador para os estudantes;
- *Empatia*: Um docente particularista deve ser empático, capaz de se colocar no lugar do estudante, compreender suas necessidades, interesses e desafios individuais. Essa empatia permite que o docente crie um ambiente acolhedor e de confiança, no qual o estudante se sinta confortável para aprender e expressar suas ideias e sentimentos;
- *Flexibilidade*: A didática particularista requer flexibilidade por parte do docente para adaptar seu método de ensino e abordagem conforme as necessidades de cada estudante. Isso inclui a capacidade de usar diferentes estratégias de ensino, materiais e recursos educacionais para atender às diversas maneiras pelas quais os estudantes

aprendem;

- *Habilidades de observação*: Observar e analisar o comportamento dos estudantes em sala de aula é essencial para um docente particularista. Ao identificar as necessidades e dificuldades de cada estudante, o docente pode ajustar seu planejamento e oferecer suporte adequado;
- *Inclusão*: O docente particularista valoriza a diversidade e busca promover a inclusão em sala de aula. Isso significa criar um ambiente onde todos os estudantes se sintam respeitados e representados, independentemente de sua origem cultural, etnia, gênero, ou outras características individuais;
- *Colaboração com os estudantes*: Um docente particularista deve envolver os estudantes no processo de aprendizado, encorajando a participação ativa, a expressão de ideias e a colaboração em atividades educacionais. O diálogo aberto com os estudantes ajuda a compreender suas perspectivas e necessidades, fortalecendo a relação docente-estudante;
- *Humildade implícita na phronesis*: Um docente particularista deve ter humildade de reconhecer que pode não haver uma resposta certa, muito menos uma resposta rápida, para um problema. Isso não é demérito nenhum, mas próprio da vida como ela é. Buscar solucionar e envolver os estudantes,

torna o processo ainda mais enriquecedor. A *phronesis*, então, não é um método e não pode ser reduzida a um conjunto de regras porque depende da situação e não há, portanto, uma metanarrativa para guiar o processo (Grint, 2007, p. 241-242).

Com base nisso e ao evocar Gadamer ao afirmar que “*es gibt keine Regeln für den vernünftigen Gebrauch von Regeln*”⁷ (Gadamer, 1978, p. 307), argumentamos que a nossa proposta de didática particularista não se configura como um compilado de regras universais a serem assimiladas e, muito menos, um “*pocket guide*”, conforme aludido por Grint (2007, p. 242). Em vez disso, propomos a mobilização da *phronesis* em um processo didático-deliberativo, visando fomentar uma aprendizagem integral e profundamente significativa para o estudante.

Considerações finais e desafios à didática particularista

Ao mergulharmos nas profundezas da arte de ensinar, somos confrontados com um labirinto intrincado, onde suas paredes são erguidas sobre o alicerce de tradições, pressupostos e sistemas já consolidados. A *Cama de Procasto*, mito que alude ao desafio de encaixar o singular e o peculiar dentro do comum e

⁷ Tradução: “não existem regras para o uso sensato de regras”.

estabelecido, tem, em inúmeras ocasiões, simbolizado práticas pedagógicas consagradas. Há, nos sistemas educacionais vigentes, uma tendência em aliciar a singularidade do educando a padrões preestabelecidos. Todavia, quando nos permitimos ser conduzidos pela *Régua de Lesbos*, que se ergue como estandarte do particularismo, somos lembrados de que cada trajeto educacional trilha uma senda ímpar, esculpida pelas individualidades intrínsecas a cada estudante.

A perspectiva aristotélica sobre moralidade, quando interpretada como particularista mitigada, sinaliza que a moral genuína transcende regras intransigentes e se assenta nas sutilezas e no discernimento alicerçado nas circunstâncias relevantes das situações. Analogamente, advogamos por uma didática que se orienta não por padrões normativos estabelecidos, mas por uma prática que reverencia e enaltece a singularidade do educando. A exemplo de um artista que, diante de sua tela, compreende que cada traço é uma expressão única e que a composição final ultrapassa a mera aglomeração desses traços, o docente particularista enxerga em cada educando um caleidoscópio de potencialidades.

Guiados por Aristóteles, percebemos que, assim como a moralidade se esquia de mandamentos rígidos e se desvela nas nuances de situações específicas, a didática particularista, igualmente, clama por essa

adaptabilidade e discernimento refinado. Nesse panorama, a *phronesis* emerge como bússola para o educador particularista. Mesmo que se depreenda com o ineditismo de certas situações, a *phronesis* não relega ao esquecimento lições de experiências anteriores. Essa sabedoria prática serve como ponte entre o particular e o universal, reconhecendo padrões, porém utilizando-os como bússolas e não como grilhões.

Contudo, a implementação dessa visão didática não está isenta de desafios. Em um cenário educacional frequentemente delimitado pelo relógio, em que o docente já é submetido a uma carga horária saturada, requerer que ele mergulhe nas profundezas da singularidade de cada estudante assemelha-se a solicitar a um navegante que explore não apenas o vasto oceano, mas cada ondulação que nele se manifesta. Além disso, em ambientes educacionais com classes amplas e diversificadas, a capacidade do educador em se ajustar às singularidades de cada educando é posta à prova. O tempo necessário para uma preparação e interação significativas, conjugado com a já exorbitante carga horária docente, intensifica essa complexidade. Ademais, as avaliações padronizadas, tão entranhadas em nossos sistemas educativos, podem não refletir de modo fidedigno as nuances de aprendizado proporcionadas por essa abordagem. Incorpora-se ainda à análise o complexo fato de existir uma possível resistência insti-

tucional, um fenômeno que, juntamente com as expectativas tradicionalmente enraizadas e firmemente ancoradas nas práticas pedagógicas consagradas, representa não apenas desafios adicionais, mas obstáculos significativos e multifacetados para a implementação e aceitação dessa didática.

Para concluir, é imperativo reconhecer que a didática particularista se manifesta como uma proposta normativa suave, mais apta a iluminar o caminho de nossas práticas pedagógicas do que a servir como um dogma imutável. O que foi apresentado nestas páginas não é uma formulação definitiva, mas sim um convite ressonante à reflexão profunda, instigando uma abordagem que considere o contingente, o particular, o individual, e que ultrapasse as limitações procustinianas, alinhando-se assim com as concepções contemporâneas de diversidade e inclusão. A adoção da didática particularista não é menos do que a reafirmação de um compromisso filosófico com a formação de cidadãos plenos e autênticos, que se percebem não meramente como receptáculos passivos, mas como agentes ativos e protagonistas de suas próprias trajetórias cognitivas. É um apelo para todos os envolvidos na educação a considerar seriamente essa abordagem, reconhecendo sua potencialidade em contribuir para uma pedagogia verdadeiramente responsiva e enriquecedora.

Abstract: The present paper introduces an approach to particularist didactics, grounded in a mitigated interpretation of Aristotelian particularism. This philosophy posits that moral judgments should be anchored in specific circumstances, without resorting to universal principles. Under this lens, morality goes beyond codified rules, necessitating keen sensitivity and discernment in every situation. Conversely, generalism contends for the essentiality of such principles in moral evaluations. The mitigated Aristotelian particularism lays the groundwork to envision pedagogy that centers on the unique traits of students and their individual contexts. From this standpoint, the particularist educator diverges from the conception of an a priori teacher who, in a generalized fashion, operates under the assumption of an average student profile when shaping pedagogical strategies. The phronesis, an Aristotelian intellectual virtue, becomes pivotal, guiding deliberations attuned to the subtleties of each educational scenario. With this foundation, we propose a non-exhaustive list of the competencies a particularist educator should embody to discern the intricacies inherent in educational situations and thus deliberate appropriately. In essence, particularist teaching champions an education tailored to students' individuality, their environment, and emotions, challenging conventional uniformity.

Keywords: Particularism, Aristotle, Didactics, Phronesis, Deliberation, Particularist Didactics.

Referências bibliográficas

AUBENQUE, Pierre. *A prudência em Aristóteles*. São Paulo: Paulus, 2008.

BROADIE, Sarah. Aristotle and Contemporary Ethics. In: BROADIE, Sarah. *Aristotle and Beyond: Essays on Metaphysics and Ethics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 113-134.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*. v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CARLETTI, Alejandro. *O ensino de Filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CRISP, Roger. Particularizing Particularism. In: HOOKER, Brad; LITTLE, Margaret Olivia (ed.). *Moral Particularism*. Oxford: Oxford University Press, 2003. p. 23-47.

DANCY, Jonathan. Ethical Particularism and Morally Relevant Properties. *Mind*, v. 92, n. 368, p. 530-547, out. 1983.

DANCY, Jonathan. *Ethics Without Principles*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

EBERT, Theodor. Phronesis. Anmerkungen zu einem Begriff der Aristotelischen Ethik (VI 5, 8–13). In: HÖFFE, Otfried (Org.). *Nikomachische Ethik*. Berlin: Akademie Verlag, 2010. p. 165-185.

FLYVBJERG, Bent. Phronetic planning research: theoretical and methodological reflections. *Planning Theory & Practice*, n. 5, v. 3, p. 283-306, 2004.

GADAMER, Hans-Georg. Hermeneutik als

theoretische und praktische Aufgabe. In: GADAMER, Hans-Georg. *Wahrheit und Methode 2: Ergänzungen Register*. Tübingen: Mohr, 1993. p. 301-318.

GRINT, Keith. Learning to Lead: Can Aristotle Help us Find the Road to Wisdom? *Leadership*, v. 3, n. 2, p. 231-246, 2007.

HOBUSS, João. Epieikeia e particularismo na ética de Aristóteles. *Etic@*, v. 9, n. 2, p. 163-174, dez. 2010.

HORN, Christoph. Epieikeia: the competence of the perfectly just person in Aristotle". In: REIS, Burkhard (ed.). *The Virtuous Life in Greek Ethics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 142-166.

IRWIN, Terence Henry. Ethics as an Inexact Science: Aristotle's Ambitions for Moral Theory. In: HOOKER, Brad; LITTLE, Margaret Olivia (ed.). *Moral Particularism*. Oxford: Oxford University Press, 2003. p. 100-129.

LEIBOWITZ, Uri D. Particularism in Aristotle's Nicomachean Ethics. *Journal of Moral Philosophy*, v. 10, p. 121-147, 2013.

LEIBOWITZ, Uri. Particularism in Aristotle's Nicomachean ethics. *Journal of Moral Philosophy*, v. 10, n. 2, p. 121-147, 2013.

MCDOWELL, John. Virtue and Reason. *The Monist*, v. 62, n. 3, p. 331-350, jul. 1979.

NUSSBAUM, Martha. *Love's Knowledge. Essays on Philosophy and Literature*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

REEVE, C. D. C. *Aristotle on practical wisdom: Nicomachean ethics VI*. Cambridge: Harvard University Press, 2013.

ROBB, Felix. Aristotle and Education. *Peabody Journal of Education*, v. 20, n. 4, p. 202-213, jan. 1943.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. Políticas de la diversidad para una educación democrática igualizadora; In: COMPAÑE, Antonio Sipán (Org.). *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira Editores, 2001. p. 123-142.

SCHOLLMEIER, Paul. Aristotle on Practical Wisdom. *Zeitschrift für philosophische Forschung*, v. 43, n. 1, p. 124-132, jan./mar. 1989.

STOLL, Heinrich Wilhelm. *Damastes*. In: ROSCHER, Wilhelm Heinrich (Hrsg.). *Ausführliches Lexikon der griechischen und römischen Mythologie*. Leipzig: Teubner, 1884. V. 1. p. 942.

WIGGINS, David. *Deliberation and Practical*.

Proceedings of the Aristotelian Society, v. 76, p. 29-51, 1975-1976.

WIGGINS, David. *Incommensurability: Four Proposals*.
CHANG, Ruth (Ed.). *Incommensurability, Incomparability and Practical Reason*. Cambridge: Harvard University Press, 1997. p. 52-66.

ZINGANO, Marco. Particularismo e Universalismo na Ética Aristotélica. *Analytica*, v. 1, n. 3, p. 75-100, 1996.

PLUTARCH. *The Lives of the Noble Grecians and Romans*. Trad. John Dryden. Chicago; Londres: Encyclopaedia Britannica, 1952. Great Books of the Western World (14).

ΠΛΟΥΤΑΡΧΟΥ. Πλουταρχουβιοι Παραλληλοι. Θησευς; Ρωμυλος; Λυκουργος; Νουμας. Αθηναις, 1864. Τομος πρωτος.