



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA
NÚCLEO UFAM**



Denison Elierico da Silva Santos

EDUCAÇÃO PARA A VIRTUDE: a *phrónesis* aristotélica como
proposta de desenvolvimento das potencialidades dos alunos de filosofia no
ensino médio.

MANAUS – AMAZONAS

2025

DENISON ELIERICO DA SILVA SANTOS

EDUCAÇÃO PARA A VIRTUDE: a *phrónesis* aristotélica como proposta de desenvolvimento das potencialidades dos alunos de filosofia no ensino médio.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), para a realização da defesa, requisito necessário à obtenção do título de mestre em filosofia.

LINHA DE PESQUISA: Prática do Ensino de Filosofia.

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Valcicléia Pereira da Costa.

MANAUS

2025

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S237e Santos, Denison Elierico da Silva
Educação para a virtude: a phrónesis aristotélica como proposta de desenvolvimento das potencialidades dos alunos de filosofia no ensino médio. / Denison Elierico da Silva Santos. - 2025.
145 f. : il., p&b. ; 31 cm.

Orientador(a): Valcicléia Pereira da Costa.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Manaus, 2025.

1. Filosofia. 2. Aristóteles. 3. Phrónesis. 4. Educação. 5. Ensino médio. I. Costa, Valcicléia Pereira da. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Filosofia. III. Título

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA - PROF-FILO
NÚCLEO UFAM**

EDUCAÇÃO PARA A VIRTUDE: a *phrónesis* aristotélica como proposta de desenvolvimento das potencialidades dos alunos de filosofia no ensino médio.

Esta dissertação foi submetida ao processo de avaliação pela Banca Examinadora para obtenção do Título de Mestre em Filosofia e aprovada em 14 de novembro de 2025, atendendo as normas da legislação vigente da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia, Mestrado Profissional em Filosofia –PROG-FILO, núcleo UFAM.

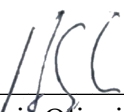
BANCA EXAMINADORA:



Profª. Dra. Valcicleia Pereira da Costa
Presidente da Banca



Profª. Dra. Ivanete Pereira
Membro Avaliador Interno



Prof. Dr. Aldair Oliveira de Andrade
Membro Avaliador Externo

À minha mãe!

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Maria Aparecida Evangelista da Silva por ser meu alicerce.

Agradeço profundamente à minha orientadora, a Profa. Dra. Valcicléia Pereira da Costa, por sempre me estender a mão e acreditar em mim, mesmo nos momentos em que eu próprio não conseguia. Tem dias em que é difícil, mas sua confiança e dedicação foram fundamentais para que eu avançasse nesta jornada, muitas vezes uma luta contra mim mesmo.

Também expresso minha gratidão à Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e aos professores do Mestrado Profissional de Filosofia (PROF-FILO), por me acolherem e proporcionarem esta experiência transformadora, que certamente marcará minha vida para sempre. E agradeço terna e profundamente à Prof^a. Dr^a. Ivanete Pereira e ao Prof. Dr. Aldair Oliveira de Andrade pela imensa contribuição e pelo entusiasmo com o qual receberam este humilde trabalho.

"οὐδὲ γὰρ παιδιὰ ἐστὶν ὁ μάθησις, ἀλλὰ
προσφερῆς ἐστὶν· οἱ δὲ νέοι δι' ἡδονὴν οὐ
ζῶσιν, ἀλλὰ δι' ἀλγηδόνας."¹

Aristóteles

¹ "Portanto, é visível que não se deve educar os jovens por causa das brincadeiras, (pois eles não brincam aprendendo; a aprendizagem vem acompanhada da dor)." (Aristóteles, *Política*, VIII, 1339a25).

Resumo

Esta dissertação investiga o conceito de *phrónesis* (prudência ou sabedoria prática) na filosofia aristotélica e propõe sua aplicação pedagógica no ensino de Filosofia no Ensino Médio brasileiro. A pesquisa desenvolve-se em três partes. A primeira realiza uma análise conceitual e filosófica da *phrónesis*, abordando sua etimologia, o tratamento dado por Aristóteles na *Ética a Nicômaco* (livro VI), sua relação com a política, sua caracterização como virtude intelectual e seus vínculos com a educação. A segunda insere o conceito aristotélico no contexto contemporâneo, entendido como “pós-modernidade”, discutindo os desafios éticos e formativos atuais. Também examina a legislação educacional brasileira — BNCC, normas do Amazonas e propostas locais — para identificar fundamentos legais que permitam o ensino de virtudes e o desenvolvimento da sabedoria prática no Ensino Médio. A terceira parte apresenta a aplicação pedagógica, característica de mestrados profissionais: uma progressão didática foi elaborada e aplicada em sala de aula, em dois momentos distintos, com o objetivo de estimular nos alunos o julgamento ético e a reflexão prática inspirada na tradição aristotélica. A análise qualitativa dos resultados evidencia contribuições para o ensino de Filosofia, ressaltando a importância da formação ética por meio da *phrónesis* e seus desdobramentos pedagógicos. A dissertação demonstra que a integração entre o pensamento aristotélico e as diretrizes educacionais brasileiras enriquece o ensino de Filosofia e favorece o desenvolvimento ético e intelectual dos estudantes.

Palavras-chave: Filosofia; Aristóteles; Phrónesis; Educação; Ensino Médio.

Abstract

This dissertation examines the concept of *phrónesis* (practical wisdom or prudence) in Aristotelian philosophy and proposes its pedagogical application to Philosophy teaching in Brazilian high schools. The research is structured in three parts. The first provides a conceptual and philosophical analysis of *phrónesis*, addressing its etymology, Aristotle's treatment in *Nicomachean Ethics* (Book VI), its relation to politics, its classification as an intellectual virtue, and its links to education. The second situates the concept within the contemporary context, understood as “postmodernity”, and discusses the related ethical and formative challenges. It also reviews Brazilian educational legislation — including the BNCC, Amazonas state norms, and local curricula — to identify legal grounds for teaching virtues and developing practical wisdom in high school. The third part focuses on pedagogical implementation, typical of professional master's programs: a classroom progression was designed and carried out in two stages to foster students' ethical judgment and practical reflection inspired by the Aristotelian tradition. Qualitative analysis of the results highlights contributions to the teaching of philosophy education, the role of *phrónesis* in ethical formation, and potential pedagogical developments. The dissertation shows that integrating Aristotelian thought with Brazilian educational guidelines enriches philosophy teaching and supports students' ethical and intellectual growth.

Keywords: Philosophy; Aristotle; *Phrónesis*; Education; High School.

Sumário

Introdução	1
PARTE I - <i>Phrónesis</i>	7
1- <i>Phrónesis</i> , processo de formação do termo	8
1.1. Contexto literário de <i>phrónesis</i>	8
1.2. Os dois sentidos de <i>phrónesis</i> em Aristóteles	19
2. <i>Phrónesis</i> e a arte política	27
2.1. Conexão entre ética e arte política	28
3. <i>Phrónesis</i> , uma virtude intelectual ensinável	43
4. <i>Phrónesis</i> e a educação	57
PARTE II- <i>Phrónesis</i> na atualidade: habilidade e competência	65
5 Educação, virtudes e pós-modernidade	66
5.1 Reflexões sobre os dias atuais	67
5.2 Pós-modernidade: desafios éticos e educacionais	75
6 A <i>phrónesis</i> e a legislação educacional brasileira: diálogos entre a teoria clássica, as fundações da educação brasileira e as respostas às problemáticas pós-Modernas	85
6.1 Base Nacional Comum Curricular: diretriz nacional	88
6.2 Conceito de Competências e Habilidades na BNCC	89
6.3 BNCC e o Ensino de Ética: competências e habilidades	90
6.4 BNCC como diretriz para promoção social e ética	92
6.5 BNCC: Abertura ao ensino da <i>phrónesis</i> aristotélica	93
6.6 A ética aristotélica no Currículo do Amazonas: diálogos entre a <i>phrónesis</i> e as competências e habilidades do ensino médio	102
6.7 Organização das competências e habilidades na Proposta Curricular do Amazonas	115
6.8 Competências e habilidades relacionadas ao desenvolvimento da <i>phrónesis</i> na Proposta Curricular do Ensino Médio do Amazonas	118
PARTE III- APLICAÇÃO PEDAGÓGICA: a <i>phrónesis</i> aristotélica no ensino médio	123
7 Contextualização do cenário escolar	124
7.1 Justificativa pedagógica da aplicação	125
7.2 Organização da parte prática	127
8 Primeira aplicação: Projeto e sequência didática inicial	129
8.1 Objetivo geral e fundamentos conceituais	129

8.2 Organização da sequência didática	129
8.3 Materiais e metodologia	130
8.4 Resultados observados	131
9 Segunda aplicação: adaptação ao planejamento institucional	133
9.1 Exercício prático: “O que é uma vida boa para mim?”	133
9.2 Virtudes trabalhadas por situação	134
9.3 Avaliação e resultados	134
10 Avaliação dos resultados	137
10.1 Desempenho no simulado	137
10.2 Análise qualitativa	137
10.3 Considerações pedagógicas	138
11 Conclusão da parte prática	139
11.1 Síntese dos resultados pedagógicos	139
11.2 Contribuições para o ensino de Filosofia	139
11.3 Possíveis desdobramentos	139
ANEXO A - Tabela de desempenho no simulado de filosofia	141
Referências bibliográficas	142

Introdução

Aristóteles, uma figura fundamental da filosofia grega antiga, transpõe os séculos como um dos mais influentes pensadores da história. Nascido em Estagira, por volta de 384 a.C., sua vida foi marcada por uma busca incansável pelo conhecimento em diversas áreas do saber. Discípulo de Platão e mentor de Alexandre, o Grande, Aristóteles deixou um legado que perdura até os dias atuais, influenciando não apenas o pensamento clássico, mas também moldando as bases do conhecimento filosófico, em especial da lógica, da política, da retórica e da ética.

A ética aristotélica, em particular, resplandece como um farol de sabedoria em um mar de máximas, princípios, concepções, teorias, algumas delas divergentes entre si, que originam os denominados dilemas éticos. Para compreender sua importância, é essencial mergulhar na própria essência do filósofo e em sua visão de mundo. Aristóteles concebia a ética não como um conjunto estático de regras, mas como um caminho em direção à *eudaimonía*, a felicidade plena e realização humana, através do cultivo das virtudes que ele distingue em éticas e intelectuais.

No contexto do ensino médio, onde os jovens estão em constante formação e desenvolvimento, o ensino dos conhecimentos éticos se mostra crucial, em especial os relacionados à convivência social. Ao transmitir valores como coragem, temperança, justiça e amizade, proporcionamos aos jovens não apenas conteúdos teóricos, mas também recursos ético-sociais necessários para enfrentar os desafios da vida de forma ética e responsável.

Um dos conceitos fundamentais na ética aristotélica é a *phrónesis*, concebida inicialmente como a capacidade de discernir o que é correto ou não em situações específicas e orientar o agir de acordo com esse discernimento. Por meio dele que o ser humano enquanto ser social pode aplicar as virtudes de maneira adequada às circunstâncias particulares da vida cotidiana, em especial na interação com os outros.

A *phrónesis*, frequentemente traduzida como “prudência” ou “sabedoria prática”, desempenha um papel crucial na ética de Aristóteles. Para o pensador, ela é uma das virtudes intelectuais que permitem as pessoas agirem corretamente e alcançarem a almejada *eudaimonía*, ou seja, a felicidade plena e realização pessoal, que representa para Aristóteles a finalidade última de todo ser-humano. A *phrónesis* é entendida como a capacidade de discernir o que é bom e correto em situações práticas e específicas, com ênfase nas questões conflituosas. Ela envolve a compreensão dos princípios morais e a

aplicação deles ao lidar com questões e divergências conflituosas, origem de alguns dilemas éticos, em especial os conflitos relacionados aos problemas e decisões apropriadas em relação a tudo o que é diferente, diverso e plural.

Para Aristóteles, a *phrónesis* não se baseia em regras universais e abstratas como na teoria de seu mestre Platão, mas sim em uma compreensão profunda das circunstâncias, dos agentes e dos contextos específicos da vida político-social. O filósofo defendia que a *phrónesis* enquanto virtude intelectual era adquirida num primeiro momento pela razão com o concurso da experiência prática e do aprendizado moral ao longo da vida. A importância da *phrónesis* na ética aristotélica reside no fato de que ela permite que as pessoas ajam de maneira virtuosa e encontrem o caminho do equilíbrio e da excelência moral. A *phrónesis* permite à pessoa discernir o que é ético e a agir de acordo com a virtude em situações concretas, evitando extremos e promovendo dessa forma o bem-estar do sujeito. Ela desempenha um papel fundamental na ética aristotélica, fornecendo uma orientação prática para a busca da vida virtuosa e da felicidade plena. Em nossa época, a *phrónesis* na perspectiva aristotélica nos convida a cultivar a sabedoria prática e a aplicar os conhecimentos ético-filosóficos no contexto da vida cotidiana, buscando o florescimento humano e o bem comum.

A *phrónesis*, para ser aprendida, não depende simplesmente do conhecimento abstrato, mas requer a vivência e a reflexão sobre as experiências vivenciadas no contexto e na interação social. Ela envolve a aplicação dos princípios éticos de forma flexível e adaptável, levando em consideração as nuances e as particularidades das situações vivenciadas pelos seres humanos no contexto da vida social.

Na *Ética a Nicômaco*, Aristóteles esclarece que a *phrónesis* é objeto daquilo “que pode ser de outra forma” em oposição ao que é eterno e imutável, que seria o objeto da *epistémē*, a ciência. O pensador observa que as coisas e os acontecimentos passíveis de escolha estão entre as situações particulares que o ser humano enfrenta no decurso de sua vida. Nesta obra de Aristóteles os conceitos de destino e de liberdade não são temas centrais da obra, mas constam na investigação sobre o tema da virtude, especialmente na relação da escolha, da ação e das implicações de cada escolha realizada pelas pessoas. Aristóteles enfatiza a importância da “escolha deliberada” (*boulēsis*) na ação moralmente virtuosa, na práxis em busca da *eudaimonía*, ou seja, a felicidade plena e a realização humana. Ele argumenta que somos responsáveis por nossas ações devido a existência de dois tipos de virtude: as virtudes éticas, adquiridas através do hábito; e as virtudes dianoéticas alcançadas pelo exercício consciente, pelo

raciocínio, pelo aprendizado/estudo e pela experiência. Aristóteles (*EN* I, 3), ao analisar quais circunstâncias externas podem afetar a vida das pessoas, enfatiza a importância do cultivo das virtudes e do agir de acordo com a razão para alcançar o bem-estar no âmbito da existência humana. O filósofo defende que a busca da virtude está ao alcance de todas as pessoas, estando relacionadas às escolhas que resultam em ações benéficas ou prejudiciais. Para ele, a pessoa que faz uso da sua racionalidade é livre para construir o seu próprio futuro, possibilitando dessa forma fugir ao determinismo do destino. No pensamento deste filósofo, a racionalização das escolhas, função da *phrónesis*, é condição para a liberdade e o alcance da felicidade.

A relevância desta pesquisa reside na tentativa de estabelecer um diálogo frutífero entre a filosofia aristotélica e a formação no contexto educacional, em especial a formação ética no ensino médio, por meio da compreensão do conceito de *phrónesis* presente na *Ética a Nicômaco*. Ao explorar essa noção, busca-se não apenas aprofundar seu significado e implicações teóricas, mas também refletir sobre sua aplicabilidade no contexto educacional atual, especialmente diante dos desafios éticos e políticos da modernidade e da “pós-modernidade”. Com isso, pretende-se contribuir para o fortalecimento das competências, habilidades, valores e atitudes associadas ao ensino da Filosofia em nível médio, oferecendo aos estudantes ferramentas conceituais que estimulem o pensamento crítico e a formação ética. Além disso, visa a proposição e a aplicação de uma sequência didática inspirada na ética da virtude aristotélica, seguida de uma análise dos seus efeitos pedagógicos, com o propósito de tornar a reflexão filosófica mais acessível, concreta e significativa para os jovens em formação. É importante ressaltar que esta pesquisa surgiu da experiência de anos lecionando filosofia em escolas públicas localizadas na zona leste da cidade de Manaus, capital do Amazonas, em contextos socialmente desfavorecidos aos alunos, o que afeta de alguma forma tanto a sua formação escolar quanto os seus anseios por uma vida melhor.

Em nossa experiência docente no ensino médio, constatamos que, ao introduzir a ética de Aristóteles nesta etapa da educação pública, não apenas estamos transmitindo conhecimentos filosóficos, mas também estamos capacitando os jovens a se tornarem cidadãos éticos, capazes de tomar decisões fundamentadas e contribuir positivamente para a sociedade. Por isso, sustentamos que a *phrónesis* como fundamento principal desse ensino, oferece uma abordagem prática e realista para a formação moral dos estudantes, preparando-os para os desafios e dilemas éticos que enfrentarão ao longo de suas vidas.

Esta pesquisa não busca apenas explorar a riqueza da ética aristotélica no ensino médio, mas também visa fazer um retorno à tradição clássica para investigar de que forma os problemas abordados pelo pensador em sua cultura e época podem ajudar a pensar e encontrar caminhos aos problemas enfrentados pela juventude em formação na atualidade. Em alguns contextos desta pesquisa utilizaremos o termo “pós-modernidade”, uma vez que ele expressa e concentra em sua definição o conjunto de problemáticas muito próprias do contexto histórico-social atual, além de já ser um conceito consagrado dentro do debate filosófico e científico a respeito da atualidade, especialmente em situações e problemas enfrentados pelas pessoas que vivem nas periferias do Brasil. Dentre os temas relacionados estreitamente à ética, podemos mencionar os problemas como criminalidade, liberdade, trabalho, cidadania e outros que emergem como desafios urgentes que exigem uma reflexão profunda e um engajamento ético.

Ao resgatar os ensinamentos de Aristóteles, não apenas nos conectamos com uma tradição filosófica rica e profunda, mas também encontramos recursos valiosos para enfrentar os conflitos, os problemas e os dilemas éticos que permeiam a vida dos jovens brasileiros. Essa é uma das razões porque sustentamos que o ensino das virtudes e da prática da *phrónesis* nas aulas de Filosofia na Educação Básica, como caminho viável para que as novas gerações possam aprender com os pensadores antigos os meios necessários para construir um futuro mais justo, ético e próspero para todos.

É preciso observar que ler e pesquisar textos da Antiguidade implica enfrentar o desafio de decifrar vozes que falam em línguas e contextos distantes da nossa compreensão atual. Mesmo quando o texto é claro, como é o caso da obra aristotélica, sua compreensão exige mais do que leitura: exige tradução de conceitos, reconstrução de contextos e um esforço contínuo para não trair o pensamento original, ao tentar fazê-lo dialogar com os problemas e dilemas atuais. Em algumas situações, a ausência das fontes originais, os desvios possíveis das traduções e as transformações do próprio vocabulário filosófico ao longo dos séculos tornam a interpretação uma arte delicada. No entanto, esse esforço encontra sua mais alta recompensa quando se descobre que, mesmo separados por mais de dois milênios, há obras que ainda nos fascinam e despertam o nosso interesse devido a sua relevância e pertinência, o que as fazem transpor as fronteiras espaciais e temporais. A obra *Ética a Nicômaco*, de Aristóteles, é uma dessas raridades: um tratado cuja lucidez permanece intacta, que sonda as raízes do agir humano com tamanha precisão que parece ter sido escrito também para nós,

habitantes de um mundo frenético, incerto, niilista e moralmente desafiador. Deleitar-se com sua reflexão sobre a *phrónesis* é lembrar que a filosofia não pertence ao passado, mas ao tempo em que se pensa. Assim, entre ecos antigos e dilemas atuais, renova-se neste trabalho a esperança de compreender essa ética viva, e de estar à altura do desafio de fazê-la dialogar com o presente.

Esta investigação também se apoia em uma pesquisa anterior desenvolvida durante minha graduação, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), entre os anos de 2013 e 2014. Esse estudo, intitulado “Um paralelo entre a concepção aristotélica de *phrónesis* com o conceito latino de *prudencia* e sua relação com a velhice em Sêneca e Cícero”, constituiu a base etimológica e interpretativa que fundamenta a abordagem do conceito *phrónesis* presente nesta dissertação. O trabalho foi apresentado no CONIC 2014, ocasião em que recebeu menção honrosa, sob a orientação da Profa. Dra. Valcicléia Pereira da Costa. A partir dessa experiência inicial, aprofundou-se a compreensão do conceito aristotélico e sua relevância formativa, possibilitando o desenvolvimento mais amplo e aplicado que agora se consolida no contexto do mestrado profissional.

A metodologia adotada nesta dissertação combina análise conceitual, pesquisa bibliográfica e aplicação pedagógica, articulando rigor teórico e prática educativa, conforme a natureza de um mestrado profissional. A dissertação adota um método essencialmente analítico em sua fase de abordagem e interpretação conceitual, inspirado no próprio Aristóteles, cujo pensamento oferece simultaneamente a teoria e o procedimento interpretativo que orientam toda a investigação.

Em um primeiro momento, realizou-se um estudo filosófico detalhado do conceito de *phrónesis* na tradição aristotélica e o exame das obras de Aristóteles em diálogo com comentadores clássicos e contemporâneos. Em seguida, desenvolveu-se uma análise documental da legislação educacional brasileira, a fim de identificar fundamentos legais para a inserção da *phrónesis* no ensino de Filosofia. Por fim, a pesquisa assumiu caráter qualitativo e interventivo, por meio da elaboração e aplicação para o Ensino Médio. A avaliação dos resultados baseou-se na prática em sala de aula. O resultado final desta metodologia está dividido em três partes distintas, cada uma delas constituídas por capítulos dedicados ao desenvolvimento da temática proposta. A primeira parte abordará toda a questão teórica sobre a *phrónesis*, mergulhando nas nuances desse conceito fundamental da ética aristotélica, começando com o trabalho etimológico de busca “arqueológica” pela origem do termo que remete à epopeia grega,

mais especificamente a obra de Homero, e atravessa outros autores clássico que ajudaram a construir seu significado até a chegada em Platão e Aristóteles.

A segunda parte explorará a legislação educacional nacional como, a *Base Nacional Comum Curricular* homologada em dezembro de 2017, mais especificamente o estudo das competências das habilidades gerais para o ensino de Filosofia dentro da grande área de *Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias*, que fundamentam a abordagem do conceito de *phrónesis* no currículo do ensino médio, e sua possível relação com a discussão ética da contemporaneidade, o estudo das competências e habilidades específicas estabelecidas pelo *Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio*, texto base da abordagem temática do ensino no estado do Amazonas, que estabelece a diretriz das abordagens da educação no Estado e pela *Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio* do Estado do Amazonas, que o direcionamento detalhado das temáticas a serem abordadas na aprendizagem. A segunda parte apresenta também um estudo analítico que visa abordar a lei educacional brasileira, no que ela tange ao ensino de filosofia, deduzindo do mais geral rumo ao mais específico, procedimento que representa partir da instância federal para a instância estadual tal qual o pacto federativo estabelece.

A terceira parte enfatizará o propósito prático desta pesquisa: fazer um retorno à tradição clássica para debater os problemas enfrentados pela juventude na periferia do Brasil na contemporaneidade, aplicando essa abordagem em sala de aula, para alunos do 3º ano do Ensino Médio e compor uma descrição dos resultados e desafios desta aplicação baseada na observação das aulas, nos produtos dos estudantes e na análise interpretativa das interações em sala, permitindo compreender os efeitos formativos da *phrónesis* no desenvolvimento ético-reflexivo dos alunos que por fim serão debatidos à luz de nosso aporte teórico.

PARTE I - *Phrónesis*

1. *Phrónesis*, processo de formação do termo

Este primeiro capítulo tem como objetivo apresentar o percurso formativo do conceito de *phrónesis* no pensamento aristotélico, situando suas origens etimológicas, filosóficas e seu papel específico na *Ética a Nicômaco*. Busca-se compreender como essa noção de sabedoria prática foi concebida no contexto da filosofia grega clássica, e de que modo ela se distingue de outras formas de conhecimento. Ao delimitar o processo de constituição do termo, estabelece-se a base conceitual necessária para que, nos capítulos seguintes, seja possível analisar sua ressonância nos tempos atuais e a sua aplicabilidade no campo da ética e da educação.

O vocábulo grego *phrónesis* antes de ser considerado um dos termos-chaves para a compreensão da ética aristotélica, já constava nas obras de diversos autores gregos de variados gêneros textuais como epopeia, tragédia, comédia, história, dentre outras. O termo passou por uma série de mudanças, e cada uso lhe conferiu uma significação própria dentro da língua grega, posteriormente, com a difusão da filosofia e da literatura gregas em Roma, passou a ser traduzido como se fosse equivalente da palavra latina *prudentia*.

Para compreender o processo de formação do termo *phrónesis* e entender os seus vários sentidos, é preciso retroceder aos primórdios de sua significação pelos autores gregos. As pesquisas etimológicas apontam que a palavra *phrónesis* remete em sua gênese ao substantivo feminino *phrén*, termo este que dá origem a um grupo de palavras com significações diversas, frequentemente relacionadas aos sentidos de sabedoria, razão e sensatez, ou seja, ao discernimento de tudo que é sensato e prudente.

1.1. Contexto literário de *phrónesis*

Na obra homérica o termo *phrén* (φρήν) tem o sentido de membrana que recobre um órgão no interior do corpo, podendo este órgão ser o coração, o fígado, o pulmão, as vísceras. É difícil precisar com segurança de qual órgão em particular *phrén* é membrana envolvente. Há uma variedade de estudos, de diversas áreas de conhecimento que somam numerosas discussões sobre a identificação deste órgão, ou grupo de órgãos, mas não há um acordo unânime das conclusões de tais pesquisas (Chantraine, 1968, p. 1227).

Bruno Snell (1974) é um dos estudiosos que observa uma possível relação entre *phrén* e o diafragma, mencionando posição diferente, divergindo de uma outra tradição que identifica *phrén* com o pericárdio.

Como mencionado acima, o primeiro sentido de *phrén* como membrana é encontrado em Homero, célebre poeta grego que os estudiosos estimam ter nascido no ano de 850 a. C.,² e que exerceu importante papel no desenvolvimento cultural da Antiguidade, e legou-nos duas grandiosas obras, a *Iliada* e a *Odisseia*, consideradas indispensáveis para a compreensão da evolução da cultura e da língua gregas.

No canto XVI da *Iliada*, o termo *phrén* aparece ao lado de *thymós* (θυμός): “Com mão certa, dispara o seu dardo, Pátroclo. / Vão, por sem dúvida, o bote não foi que o hastil [longo]/ no coração (*thymós*) de Sarpédone entrou, onde o envolve o diafragma (*phrén*)” (Homero, XVI, vv. 479-481, 2011, p. 399, grifo nosso). Nos versos em que o poeta descreve como o troiano Sarpedone é morto em combate pelo aqueu Pátroclo, ele menciona o momento em que Pátroclo atira a lança certa no “coração” (*thymós*) de Sarpedone, que lhe perfura o peito, atravessando-lhe o “diafragma” (*phrén*).

Segundo o dicionário de Isidro Pereira (1990, p. 271), o termo *thymós* apresenta os sentidos de “sopro”, “alma”, “vida”, “vontade”, “desejo”, “coração” e “valor” relacionado à coragem, e também à “ira”. O termo não se limita ao aspecto anatômico, mas designa uma gama de realidades psíquicas e morais, como emoções, a disposição combativa, relacionadas à força vital, à coragem e até à cólera. Na passagem de Homero citada acima, *phrén* significa “membrana que envolve o coração”, com isso, é possível compreender a origem da dualidade na identificação do termo com *diafragma* e *pericárdio*. Hoje, a ciência identifica a membrana que envolve o coração com o pericárdio e não o diafragma, e este é a membrana que recobre os pulmões, mas isso não será discutido neste texto. O ponto importante a ser salientado é a relação estreita do vocábulo *phrén* como o termo *thymós*, que tem como possível tradução a palavra “coração”.

² Embora a datação mencionada acima não seja amplamente aceita pelo fato de haver certa obscuridade em torno da vida do poeta (nos restam obras, mas se carece de relatos confiáveis a respeito de quem tenha sido, de como tenha vivido e como compôs sua obra, a isso os seus intérpretes denominam *questão homérica*, pois sua obra levanta ainda hoje questões que ainda permanecem em aberto e suscitam inúmeros questionamentos; alguns estudiosos afirmam a hipótese de que ele não tenha existido e que suas obras são compilações de tradições orais e recomposições de poemas de diferentes autores, outros afirmam que são obras do próprio Homero misturadas a obras de discípulos, isso é dito, sobretudo em relação à *Odisseia* como atesta Carlos Alberto Nunes na introdução que fez para a sua tradução da *Iliada* onde aborda a dita “questão homérica”, pois é assim chamada a problemática histórica sobre autoria das obras e até mesmo da existência de Homero (2011, p. 12).

Bruno Snell (1975, p. 30), na obra *A descoberta do espírito*, define o *thymós* como o “órgão das emoções, das vontades, dos impulsos, das paixões”, sendo atribuído a tudo o que move a pessoa. Dessa forma, o *thymós* teria na obra homérica, segundo Snell, relação estreita com *nôus* (νοῦς) e *psyché* (ψυχή). O termo *nôus* é compreendido como a razão ou a mente, enquanto a *psyché* representa a alma ou espírito. O conceito de *phrén* surge como um ponto de intersecção entre razão e emoção. Dessa forma, a relação entre *phrén*, *nôus* e *psyché* revela uma complexa interconexão entre o intelecto, a alma e a sabedoria prática, enriquecendo a compreensão do espírito humano.

Pode-se dizer que *phrén* assume o sentido de “coração” e, em alguns casos, de alma, já que *thymós* parece, às vezes, tomar o sentido de alma na obra homérica. Pode ser que as relações entre os sentidos de *thymós* com *psyché* e *nous* influenciem na significação de *phrén*, que também assume, em algumas situações, o sentido de “inteligência” e “pensamento”, características atribuídas ao *nous*. Essa relação dá origem a numerosas hipóteses e variadas concepções que buscam resgatar os sentidos contidos na obra homérica e que ajudariam a decifrar a língua grega antiga.

O importante neste capítulo é salientar a possível relação entre os três termos, para esclarecer a problemática da pesquisa. *Phrén* também aparece na *Iliada*, com outro sentido contextual, “não me sujeito, por isso, a fazer-lhes as vontades (*phrén*)” (Homero, XV, vv. 194-195, 2011, p. 365, grifo nosso). Na passagem, Zeus manda que chame Posidão para que este participe urgentemente na assembleia dos deuses, no Monte Olimpo, porém, Posidão se recusa a atender ao pedido do seu irmão. Na passagem, o termo tem o significado de *vontade*, seu segundo sentido; a relação com coração permanece, mesmo que implicitamente, ao designar uma característica direta do *thymós*: o desejo como um sentimento.

O vocábulo *phrén* gera composições significativas ao pensamento filosófico, seja como prefixo ou sufixo na ordem de composição de novos termos. Tais composições estão frequentemente relacionados aos significados de “inteligência, prudência, sensatez, bom senso”, etc. Como prefixo de composição há registros de: *phrenéres* (φρενίρης), que significa o “que tem bom senso”; de *phrentéhton* (φρηντέχτων), o “carpinteiro da alma”. E como sufixo, acrescido da partícula negativa “a” (ἄ) adquire a significação de ausência, a exemplo de *áphren* (ἄφρην), “insensato”. O termo também dá origem a uma variedade de substantivos, adjetivos, advérbios e verbos. (Chantraine, 1968, p. 1227).

Com o vocalismo **o** no radical, o termo origina um conjunto de palavras com sonoridade mais próxima à *phrónesis* (φρόνησις). O substantivo feminino *phrónis* (φρόνις) se aproxima do campo fonético de *phrónesis* e pode significar “sabedoria, inteligência, prudência” e também “conhecimento prático, conhecimento adquirido”. O termo aparece na *Odisseia*: “Ora desejo saber outra coisa e também informar-me, junto a Nestor, que, em justiça e prudência (*phrónis*), aos demais [sobre-excede, pois, dizem todos, que em três gerações já estendeu o seu mando.”³ (Homero, III, vv. 244-247, 2001, p. 75, grifo nosso). No trecho, Telêmaco diz a Atena, deusa que na ocasião apresenta-se sob a forma de Mentor, que deseja aprender com Nestor, que é considerado como superior aos demais em justiça e “prudência” devido à experiência acumulada ao longo de três gerações em convivência com as pessoas de poder. Pelo contexto da passagem da *Odisseia*, é possível depreender que o termo subentende uma relação entre a prudência com uma vida longa, sendo esta relacionada a um conhecimento adquirido, relativo aos conselhos em termos de decisão de poder.

Derivado de *phrén*, o adjetivo *phrónimos* (φρόνιμος), presente nos dialetos jônico e ático, com os sentidos de “sensato, prudente e inteligente denota alguém que está em seu pleno poder de suas faculdades mentais (Bailly, 1962, p. 2099).

Platão, em alguns dos seus diálogos, utiliza o termo *phrónimos* tanto no sentido positivo quanto negativo. No *Górgias* (468b), o termo denota “sensato” em oposição ao “insensato” (*áphron*), no *Fedro* (236a), o termo *phrónimos* aparece como um tipo de sabedoria que possibilitaria evitar ações classificadas como “insensatas” (*áphron*), causa de “indiscrição”:

Para começar, quem seria capaz de desenvolver a tese de que se deve favorecer o amigo sem amor e não o enamorado, porém não se permitindo celebrar a sabedoria (*phrónimos*) de um nem censurar a indiscrição (*tò aphrón*), do outro – são argumentos que se impõem – e ainda encontrasse o que dizer? (Platão, 236a, 1975, p. 43, grifo nosso).

No trecho, Sócrates responde a Fedro, que lhe propõe que faça um discurso para opor ao de Lísias, que ofereceu a Fedro um discurso que diz que é preferível se entregar a um amigo, sem amor, que a um apaixonado. O passo possibilita inferir não somente a oposição entre *phrónimos* e *áphron*, mas também com a “sabedoria” e o “autodomínio”.

O verbo *phronéo* (φρονέω), em sua forma intransitiva, também significa “ter a faculdade de pensar e de sentir”. O verbo já aparece na *Iliada*, quanto o poeta narra que:

³ Neste texto foi utilizada a edição da *Odisseia* traduzida por Carlos Alberto Nunes, e publicada pela Editora Nova Fronteira, 2011.

“Não te obstines, assim, em dar glória incontestável a Aquiles, perdendo a existência querida. Deste infeliz, pelo menos, apieda-te, que ainda conservo o entendimento (*phronéo*).” (Homero, XXII, v. 59, 2011, p. 510, grifo nosso). No verso, Príamo, com base em sua sabedoria de vida, aconselha o seu filho Heitor a fugir de Aquiles, procurando não combater com este sozinho. Em um canto anterior, quando Odisseu, a pedido de Agamémnone, exorta Aquiles a retornar ao campo de batalha, Aquiles responde que: “Filho de Laertes, de origem divina, Odisseu engenhoso, é necessário dizer-vos, agora, com toda a clareza, meu pensamento (*phronéo*) e intenção de que me acho de em [prática pô-lo, para evitar que aturdir não me venham de todos os lados” (Homero, IX, v. 310, 2011, p. 239, grifo nosso). No contexto da passagem, *phronéo* expressa a capacidade de pensar corretamente.⁴

O verbo *phronéo*, em sua forma transitiva, tem o sentido de “ter na alma sentimento de bondade ou boa disposição, ter valores, ter boa disposição para as coisas”, tal como aparece na *Odisseia*: “Loucos! Não veem nada diante dos olhos, nem sentem piedade (*phronéo*), (Homero, XIV, v. 82, 2011, p. 268, grifo nosso). O contexto do verso se dá quando Eumeu relata a Odisseu, disfarçado em outra pessoa, a respeito dos pretendentes de Penélope, momento em que lhe oferece a comida comum aos servos, justificando que “o porco mais gordo” é destinado aos que pretendem casar-se com Penélope, que são referidos por Eumeu como insanos, denotando que o uso de *phronéo* deste contexto diz respeito ao sentimento de comisseração. O verbo forma muitas composições, como por exemplo, *aphroneo*, “ser louco, insensato”, expressando o que não está em posse da razão.

Em sua etimologia, o verbo *phronéo* encerra em si a característica de *phrén*, que abrange os sentidos dos substantivos inteligência e pensamento, desvinculado do caráter anatômico e relacionado aos órgãos e/ou com sentido de coração (Isidro Pereira, 1990, p. 619). Desta forma, verbo *phronéo* dá origem a numerosas derivações, tal como *phrónema*, substantivo nominal, que expressa o sentido de “espírito, a inteligência, pensamento”. O verbo aparece na tragédia *Antígona*, de Sófocles, quando Creonte diz que: “É impossível, perscrutar de quem que seja psique, pensamento (*phronema*) e intenção antes de manifestá-los no exercício do governo e das leis”, (Sófocles, v. 176, 2010, p. 18, grifo nosso). A fala de Creonte apresenta um duplo propósito, justificar sua

⁴ Carlos Alberto Nunes optou por traduzir o verbo *phronéo* como “ter posse, ou capacidade de pensar”, com o sentido de ter entendimento e pensamento. No contexto da obra, *phronéo* possui o sentido de ser apto a tomar as próprias conclusões.

posição como herdeiro legítimo ao trono de Tebas, por ser parente mais próximo dos dois filhos mortos de Édipo e Jocasta, e também justificar as suas ações em nome da prerrogativa do poder, significando que ele tem consciência de suas decisões e ações (Bailly, 1962, p. 2099).

E, finalmente, dentre muitas derivações, o verbo *phronéo* origina *phrónesis*, substantivo feminino presente no dialeto ático, que designa inicialmente a “ação de pensar, pensamento”, significa também “percepção, inteligência de uma coisa”. O termo também apresenta o sentido de “razão” e “prudência”, denotando uma estreita relação entre a razão e a prudência (Isidro Pereira, 1990, p. 619). Esse sentido aparece em alguns diálogos de Platão, como o *Filebo* (13e), contexto em que o termo *phrónesis* é relacionado ao de *epistéme*; no *Timeu* (2011), aparece com o sentido de “entendimento” em oposição à “ignorância” (*amathia*). No *Banquete* é mencionado em uma das narrativas sobre as conversas empreendidas entre Sócrates e a sacerdotisa Diótima de Mantinéia:

Opinar certo (*orthé dóxa*), mesmo sem poder dar razão, não sabes, dizia-me ela (Diotima), que nem é saber – pois o que é sem razão, como seria ciência? – nem é ignorância (*amathía*), – pois o que atinge o ser, como seria ignorância (*amathía*)? – é que é alguma coisa desse tipo a opinião certa, um intermediário entre o entendimento (*phronéseos*) e a ignorância (*amathía*) (Platão, 202a, 1972, p. 40, grifo nosso).

No diálogo, Sócrates narra o que aprendeu com a sábia Diótima, que a “opinião acertada”, *orthé dóxa* (*ορθή δόξα*), estaria acima da ignorância, mas não seria ainda um conhecimento acabado, sendo considerado por ela como algo intermediário entre o “entendimento”, *phronéseos* (*φρονήσεως*), e a “ignorância”, *amathía* (*αμαθία*). Este entendimento teria relação contextual com dois termos: com a “sabedoria”, *sophía* (*σοφία*) e com a “ciência, conhecimento” *epistéme* (*ἐπιστήμη*), considerada como um conhecimento superior.

Podemos perceber que no período clássico as definições não estão isoladas, dependendo do contexto em que são utilizadas, pode haver um “cruzamento” de conceitos, em especial em situações que envolve o uso do *saber* de forma geral. Um *saber que teoriza* algo pode se cruzar com um *saber que age*, e nesse contexto repousa algo que descreve o cerne da filosofia clássica grega: a crença de que o conhecimento é legítimo quando pode conduzir a uma vida boa e justa. De forma geral tudo é saber, cabendo ao filósofo distinguir as formas que o saber toma quando se realiza na forma do conhecimento, podendo ser *dóxa*, *pístis* (*πίστις*), *techné* (*τέχνη*), *phrónesis* ou *sophía* e

esta foi a empreitada dos filósofos clássicos de Atenas, principalmente Platão e Aristóteles que classificaram e hierarquizaram as formas do saber, nunca de forma isolada, mas de forma progressiva. Podemos apontar o método aristotélico que parte das opiniões já estabelecidas, por meio do debate, pois trata-se de seu método *dialético*, podemos chegar à “demonstração científica”, tal qual afirma no livro I da obra *Tópicos*:

Para as conversações e disputas casuais, é útil porque, depois de havermos considerado as opiniões defendidas pela maioria das pessoas (*éndoxa*), nós as enfrentaremos não nos apoiando em convicções alheias, mas nas delas próprias, e abalando as bases de qualquer argumento que nos pareça mal formulado. Para o estudo das ciências filosóficas é útil porque a capacidade de suscitar dificuldades significativas sobre ambas as faces de um assunto nos permitirá detectar mais facilmente a verdade e o erro nos diversos pontos e questões que surgirem. Tem ainda utilidade em relação às bases últimas dos princípios usados nas diversas ciências, pois é completamente impossível discuti-los a partir dos princípios peculiares à ciência particular que temos diante de nós, visto que os princípios são anteriores a tudo mais; é à luz das opiniões geralmente aceitas sobre as questões particulares que eles devem ser discutidos, e essa tarefa compete propriamente, ou mais apropriadamente, à dialética, pois esta é um processo de crítica onde se encontra o caminho que conduz aos princípios de todas as investigações. (Aristóteles, I, 2, 101a34 -b4, 1983, p. 06, grifo nosso).

Para Aristóteles, o exame das “opiniões aceitas” (*éndoxa*) tem múltiplas finalidades. Nas conversações e disputas casuais, esse procedimento é útil porque, ao considerarmos previamente as opiniões defendidas pela maioria das pessoas, enfrentamos os argumentos não a partir de convicções próprias ou particulares, mas utilizando as convicções dos próprios interlocutores, abalando assim as bases de qualquer argumento que nos pareça mal formulado. No âmbito do estudo das ciências filosóficas, essa prática também é valiosa, pois a capacidade de suscitar dificuldades relevantes em ambos os lados de uma questão nos permite detectar com mais facilidade onde está a verdade e onde se encontra o erro nos diversos pontos e problemas que surgirem. Além disso, essa abordagem possui ainda uma utilidade fundamental em relação às bases últimas dos princípios utilizados nas várias ciências, visto que é completamente impossível discutir tais princípios a partir dos fundamentos específicos de cada ciência particular, já que esses princípios são anteriores a tudo mais. Assim, é à luz das opiniões geralmente aceitas sobre questões particulares que esses princípios devem ser debatidos, tarefa que compete propriamente, ou ao menos mais adequadamente, à dialética, pois ela é o processo crítico por excelência, o caminho que conduz ao exame e à fundamentação dos princípios de todas as investigações. Tal concepção aparece ainda no livro VII da *Ética a Nicômaco*:

Como em todos os outros casos, devemos por diante de nós os fatos aparentes (τὰ φαινόμενα) e, depois de discutir primeiro as dificuldades, prosseguiremos para pôr à prova, se possível, a veracidade de todas as opiniões correntes (ἔνδοξα) acerca destas acepções do espírito ou, se isto não for possível, do maior número de opiniões e das mais relevantes; com efeito, se resolvermos as dificuldades e ao mesmo tempo deixarmos intactas as opiniões correntes (ἔνδοξα), os pontos de vista verdadeiros terão sido suficientemente comprovados. (Aristóteles, VII, 1, 1145b2 - b7, 2020, p. 174, grifo nosso).

Como se pode observar, junto a *éndoxa* Aristóteles também aponta a importância das “coisas que aparecem” (*tà phainómena*), neste contexto, “as coisas tais como aparecem”, os fatos aparentes como consta na tradução de Mário da Gama Kury. Na metodologia filosófica de Aristóteles, os conceitos *tà phainómena* e *éndoxa* desempenham papéis complementares e muitas vezes se cruzam, revelando como, na tradição clássica, as noções filosóficas não são compartimentalizadas rigidamente, mas frequentemente se inter-relacionam, se ajustando ao contexto e à finalidade da investigação.

No contexto da investigação aristotélica, *tà phainómena*, literalmente “as coisas que aparecem” ou “os fenômenos”, atuam como ponto de partida mais imediato da reflexão filosófica, pois dizem respeito ao que se apresenta à percepção ou ao senso comum, aquilo que é evidente para todos ou para a maioria. Por outro lado, *éndoxa*, ou “opiniões respeitáveis”, constituem um subconjunto das aparências ou fenômenos, consistindo nas opiniões que receberam validação social ou intelectual, ou seja, aquelas aceitas pela maioria, pelos sábios ou pelos especialistas em determinado assunto. Aristóteles defende que a investigação deve partir tanto das “aparências” (*phainómena*) quanto das “opiniões respeitáveis” (*éndoxa*). Esta estratégia metodológica revela a concepção aristotélica de que o conhecimento não é produzido a partir de princípios isolados da experiência ou das crenças humanas, requer o exame crítico das aparências e das opiniões que delas surgem ou que as interpretam. A dialética aristotélica avança, então, ao articular essas “coisas que aparecem” com as “opiniões compartilhadas” a respeito delas, levantando dificuldades, propondo distinções conceituais e, finalmente, conduzindo à determinação racional de um conhecimento mais seguro, ou seja, a *epistème*.

Essa interrelação entre *phainómena* e *éndoxa* reforça a ideia de que, na tradição clássica, os conceitos se cruzam e se interpenetram conforme as exigências do discurso filosófico. Não há uma separação rígida entre aquilo que se manifesta (fenômeno) e as interpretações que as pessoas, sobretudo os sábios, construíram sobre tais manifestações.

Antes, há um contínuo processo dialético, onde o exame dos fenômenos e das opiniões endoxais se retroalimentam, promovendo a ascensão ao conhecimento verdadeiro.

Esse cruzamento metodológico também ajuda a compreender como, na filosofia clássica, conceitos como *phrónesis* e *sophía*, embora diferenciados — o primeiro como sabedoria prática e o segundo como saber teórico —, podem em certos contextos se aproximar ou mesmo se confundir, como se pode constatar em Platão, onde *phrónesis*, especialmente nos diálogos éticos e políticos, aparece como uma forma de sabedoria que orienta e regula a vida prática, participando da mesma dignidade que a *sophía* no que diz respeito à condução do bem viver.

Portanto, a articulação entre *phainómena* e *éndoxa* não apenas exemplifica o método aristotélico de construção do conhecimento, mas também corrobora a tese de que, na filosofia clássica, os conceitos são flexíveis, relacionais e contextuais, permitindo conexões e cruzamentos, conforme a necessidade da investigação filosófica e da busca pela verdade.

O que foi afirmado a respeito da importância de considerar as opiniões geralmente aceitas (*éndoxa*) para, a partir delas, alcançar um exame crítico e a fundamentação dos princípios, permite compreender como, na tradição filosófica clássica, os conceitos não são estanques, mas profundamente inter-relacionados, interconectados e até mesmo intercambiáveis conforme o contexto e a necessidade do argumento. Um exemplo disso, como exposto acima, a *phrónesis* aparece em algumas obras de Platão ocupando um lugar muito próximo ao de *sophía*. Embora, posteriormente, Aristóteles venha a distinguir de modo mais rigoroso entre *sophía*, como o saber teórico e contemplativo por excelência, e *phrónesis*, como o saber prático que orienta a ação virtuosa, em Platão essa separação ainda não se apresenta com a mesma nitidez. Em diversos diálogos, especialmente naqueles em que se trata da formação do governante ou da definição da virtude, *phrónesis* aparece como um tipo de sabedoria necessária para a justa condução da vida e da cidade, assumindo, portanto, uma função que a aproxima de *sophía*. Isso é possível justamente porque, tal como sugere o método aristotélico descrito anteriormente, o pensamento clássico se alimenta da crítica e da depuração das ideias herdadas e aceitas, promovendo intersecções conceituais quando estas se mostram fecundas para o avanço da reflexão. Assim, compreender como *phrónesis* e *sophía* podem se sobrepor em certos contextos platônicos é possível quando se reconhece que o trabalho filosófico, sobretudo na tradição clássica, não consiste em criar compartimentos rígidos para os conceitos, mas

em analisar criticamente, reelaborar e transformar os sentidos das ideias a partir de um diálogo constante com a tradição e com as necessidades teóricas de cada investigação.

Podemos, assim, inferir que, na filosofia clássica, os conceitos não são compartimentos estanques, mas se entrelaçam e se cruzam, revelando uma rede conceitual dinâmica, onde *tà phainómena* e *éndoxa* orientam o exame crítico e a formação dos princípios, assim como *phrónesis* e *sophía* se aproximam e se afastam conforme o contexto. É nesse horizonte que se pode levantar a hipótese de que, em sua juventude, Aristóteles utilizava *phrónesis* ainda muito próximo da concepção platônica, na qual esse termo aparecia mais como uma forma elevada de conhecimento, quase indistinta de *sophía*. Entretanto, à medida que Aristóteles amadurece e se torna mais autônomo em relação ao pensamento de seu mestre, ele reconfigura a noção de *phrónesis*, atribuindo-lhe um estatuto próprio, como um tipo de conhecimento prático, distinto do conhecimento teórico. Essa possível transição conceitual será explorada mais adiante, quando analisarmos a elaboração definitiva da *phrónesis* na maturidade aristotélica com base em comentadores modernos.

Cada termo sofre variações de sentido conforme o uso dado pelo autor, e para cada uma dessas variações existem inúmeros estudos, feitos por dedicados estudiosos que buscam por meio de análises e interpretações minuciosas readquirir a compreensão mais fiel possível dos sentidos empregados às palavras, que influenciavam e eram influenciadas por um determinado modo de vida e, principalmente, por um modo de pensar completamente distinto do atual, como era o caso do grego antigo.

O estudo das variações de significado dos conceitos ao longo da obra de Aristóteles tem sido aprofundado por diversos especialistas dedicados à análise histórica, filológica e sistemática de seu vocabulário filosófico. Werner Jaeger (1888–1961) inaugurou uma leitura evolutiva de Aristóteles, mostrando como termos fundamentais assumem funções diferentes conforme o estágio de desenvolvimento intelectual do filósofo. W. D. Ross (1877-1971), por sua vez, destacou a necessidade de interpretar cada conceito em seu contexto específico, devido à natureza multifacetada do corpus aristotélico. A abordagem filológica de Bruno Snell (1896–1986) revelou como certas palavras (especialmente as ligadas ao pensamento, à alma e ao corpo) carregam camadas semânticas herdadas da poesia arcaica. Já G. E. L. Owen (1922–1982) enfatizou as transformações conceituais internas aos próprios textos do Estagirita, articulando como noções como substância, causa ou ciência adquirem sentidos distintos conforme os problemas tratados. Mais recentemente, autores como Jonathan Barnes

(1942-) e Pierre Aubenque (1929–2020) reforçaram que a filosofia aristotélica exige uma leitura sensível às variações terminológicas e às diferentes arquiteturas argumentativas de cada obra. Essas contribuições mostram que o vocabulário aristotélico não é estático, mas dinâmico, exigindo interpretação atenta às nuances semânticas e metodológicas presentes em cada tratado.

É importante salientar a importância dos estudos filológicos, pois a partir deles foi possível conceber novos horizontes e ter outro olhar sobre a filosofia antiga, que passou a ser vista com interesse e não mais como coisa antiga ou ultrapassada. A verdade é que a filosofia antiga ainda tem muito a ensinar ao indivíduo moderno, pois ela encerra grandes riquezas que não podem, de modo algum, serem perdidas ou relegadas ao esquecimento. As pesquisas de reconstrução dos sentidos das palavras das línguas antigas, sobretudo a grega, principalmente nos séculos XIX e XX, trouxeram novo fôlego aos estudos da Antiguidade, contextualizando obras de filósofos que, segundo alguns intérpretes, eram consideradas antiquadas e ultrapassadas, algumas delas foram lançadas durante algum tempo em uma espécie de ostracismo literário. Dentre eles, consta o filósofo que reabriu as portas do Ocidente para a Filosofia e que se encontrava de certa forma desprestigiado por causa da fama que os teóricos escolásticos lhe conferiram, e por causa da aversão à *metafísica* que se instalou no meio científico no início da Idade Moderna, esse filósofo é Aristóteles.

É necessário salientar a importância dos trabalhos no processo de “redescoberta” de Aristóteles, uma vez que o propósito desta pesquisa se fundamenta na significação de dois termos presentes em duas línguas antigas, a grega e a latina. Dentro da obra aristotélica a *phrónesis* não possui uma única significação, a realidade é que a *phrónesis* aristotélica suscita ambiguidades de entendimento em sua significação que apenas a reconstrução contextual e a investigação semântica podem responder, o termo pode significar coisas distintas em obras distintas, e, às vezes, sua definição parece antagônica se comparadas ao conjunto de suas obras, como veremos no próximo capítulo. Importa salientar, ainda, que esse tipo de pesquisa ampliou o interesse por Aristóteles devido à possibilidade de se compreender a obra deste grande filósofo sem o aspecto com o qual algumas interpretações da escolástica lhe atribuíram. Por isso, se mostra uma investigação árdua dada a sutileza do trabalho de Aristóteles, mas tal investigação não é impossível. No entanto, é preciso deixar claro que a etimologia não deve ser encarada como fim da filosofia, mas sim como meio para a sua compreensão.

1.2. Os dois sentidos de *phrónesis* em Aristóteles

Aristóteles compôs uma vasta obra que, muitas vezes, é considerada como um dos maiores conjuntos de escritos da Antiguidade. A obra de Aristóteles recebeu o nome de *Corpus aristotelicum*, conforme catalogação realizada por Andrônico de Rodes, que dirigiu a escola peripatética no séc. I a. C. Do total da obra, grande parte não chegou até nós, se compararmos o que se tem hoje com a vastidão registrada por Diógenes Laércio, doxógrafo, no séc. III d. C., que em sua obra *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*, menciona cerca de 445.270 linhas, (fazendo referência à medida de sua época, o rolo de papiro de onde se contabilizavam linhas). A abordagem de Diógenes Laércio acerca da produção de Aristóteles, presente no *Vidas e Doutrinas dos Filósofos Ilustres* (Livro V), combina anedotas biográficas, avaliações de caráter e um catálogo das obras atribuídas ao Estagirita. Embora sua obra não seja sistemática nem filologicamente rigorosa, Diógenes oferece um testemunho precioso da recepção antiga de Aristóteles, especialmente no que diz respeito à amplitude e à diversidade de seus escritos. Ele registra listas extensas de títulos, muitas vezes divergentes das tradições posteriores, preservando informações sobre tratados hoje perdidos e fornecendo indícios da circulação textual no Período Helenístico. Além disso, sua narrativa evidencia como Aristóteles era visto pelos biógrafos antigos: não apenas como um pensador rigoroso, mas também como figura dotada de traços humanos, inserida em disputas, escolas e relações pessoais. Assim, ainda que limitado por sua metodologia compilatória, Diógenes Laércio permanece uma fonte indispensável para compreender a história externa da obra aristotélica e os caminhos por meio dos quais seu corpus foi transmitido, ampliado e reorganizado ao longo dos séculos.

Há outras fontes que acrescentam outras obras, é o caso da *Vita menagiana*, obra de autor anônimo que seria uma biografia da vida de Aristóteles, que atribui ao filósofo mais de 181 obras, incluindo as citadas por Diógenes e mais 51 outras. *A vida de Ptolomeu* atribui ao estagirita 198 obras. Deste total chegaram até nós cerca de 46 obras, entre elas constam obras que são consideradas genuínas, outras apócrifas e também alguns fragmentos de obras perdidas. A compilação dessas obras se deve a Immanuel Bekker, que é considerado um dos maiores conhecedores de Aristóteles da Idade moderna. O elenco selecionado por Bekker está organizado segundo uma hipotética ordem cronológica, pelo menos da escritura dos tratados, que entre os estudiosos de Aristóteles é muito aceita, pois oferece uma continuidade considerada

possivelmente próxima da desempenhada pelo filósofo na composição de sua obra (Bini, 2006, p. 23-40).⁵

É consenso, por parte de quem estuda filosofia, que Aristóteles foi discípulo de Platão, com isso, durante certo tempo ele esteve sobre a influência da teoria de Platão, e é sabido que a certa altura ele abandonou a Academia de Platão. O estagirista então fundou a sua própria escola, o Liceu, e tornou-se crítico de alguns aspectos que ele considerava problemáticos na teoria das ideias platônica. A obra de Aristóteles ficou marcada por essa ruptura.

Werner Jaeger (1888–1961), filólogo e historiador da filosofia, conhecido por sua leitura humanista e formativa da obra de Aristóteles tem uma obra fundamental chamada *Aristóteles, bases para la história de su desarrollo intelectual*⁶, considera dois momentos na produção aristotélica: o primeiro Aristóteles, ou jovem Aristóteles, e o segundo Aristóteles, ou Aristóteles maduro. O primeiro é o período da juventude, conhecido como do *jovem* ou *primeiro Aristóteles*, o das obras perdidas, quando Aristóteles, sob a influência de Platão passa a redigir algumas obras, dentro da Academia platônica (Jaeger, 1962, p. 28), que já poderia conter uma sutil discordância com a concepção do seu mestre, mas apresentariam ainda profunda influência do pensamento platônico: *Poemas* (obra perdida); o diálogo *Eudemo*; os *Protrépticos* (restam fragmentos de um *elogio* à filosofia); *Da monarquia* (obra perdida); *Da Colonização* (obra perdida); as *Constituições* (resta apenas a *Constituição de Atenas*, descoberta no fim do século XIX, porém fragmentada); diálogo *Da Filosofia* (obra perdida); o esboço da *Metafísica*; *Ética a Eudemo*; o esboço da *Política*; o esboço da *Física* e o tratado *Do Céu*. Jaeger acredita que Aristóteles começou ainda na Academia a esboçar algumas das obras que se foram concluídas posteriormente na sua maturidade, como é o caso das cinco últimas obras citadas do primeiro período: *Metafísica*, *Ética a Eudemo*, *Política*, *Física* e *Do Céu*. As obras escritas na maturidade, depois da saída da Academia e abandono das teorias de Platão por parte de Aristóteles, escritas principalmente no período do Liceu ou Escola Peripatética, escola fundada por

⁵ A fonte utilizada para o catálogo da obra de Aristóteles faz parte da nota “Aristóteles: sua obra” escrita por Edison Bini como introdução à sua tradução da *Metafísica* publicada por Edipro. Cf. Aristóteles. *Metafísica*. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2006, p. 23-40.

⁶ Tradução mexicana da obra *Aristóteles: Grundlegung einer Geschichte seiner Entwicklung*, vertida para o espanhol da versão inglesa por José Gaos.

Aristóteles e seus discípulos,⁷ também conhecidas como obras do *segundo Aristóteles* ou *Aristóteles maduro* são, principalmente: o conjunto do *Organon* (conjunto de obras que contém as *Categorias*, *Da Interpretação*, *Primeiros analíticos*, *Segundos analíticos*, *Tópicos* e *As refutações sofísticas*); a *Física* (na sua forma integral); a *Metafísica*; a *Ética a Nicômaco*; a *Política*; a *Retórica* e a *Poética*. (Bini, 2006).

Werner Jaeger é um referencial de estudos sobre o estagirista e defende que o conceito de *phrónesis* contido nos fragmentos que nos chegaram do *Protrético* é absolutamente platônico, e que Aristóteles atribui um sentido contemplativo à *phrónesis*, semelhante ao sentido platônico, presente no *Filebo*, como um saber transcendente e diverso do sentido que ele atribui na *Ética a Nicômaco*, onde a *phrónesis* consta como uma virtude dianoética. O *Protrético* é considerado uma obra da juventude e a *Ética a Nicômaco* uma obra da maturidade, é com base nesta distinção que Jaeger justifica a influência platônica na significação do termo na redação que Aristóteles faz em seu elogio à filosofia, momento em que ainda fazia parte da Academia de Platão. Isso indicaria que a diferença contextual da *phrónesis* ocorreu por ter havido uma evolução de significado e não uma mera contradição de Aristóteles. A interpretação de Jaeger não é mais amplamente aceita no meio dos estudiosos de Aristóteles, mas o problema levantado por ele ainda está em evidência, e se mostra relevante a qualquer um que queira se dedicar ao estudo das obras do estagirista. E como o presente estudo tem como objeto a *phrónesis* e sua importância pedagógica, é importante a exposição da problemática de sua significação seja exposta, para que possamos desenvolver qualquer noção na qual o termo esteja relacionado, o problema será exposto, mas não solucionado, visto que não é esta a finalidade deste texto.

No *Protrético*, Aristóteles menciona o termo *phrónesis* relacionado ao conhecimento que toda pessoa deve adquirir ao longo de sua vida: “Todos admitiriam que a sabedoria, de outra parte, deriva do aprender e do pesquisar aquelas coisas de que a filosofia nos deu capacidade; em vista disto como não se deveria sem hesitação

⁷ O Liceu ou Escola Peripatética foi a escola fundada por Aristóteles em Atenas, em 335 a. C., próximo ao Templo de Apolo Lício e ao Liceu (Lykeion), ginásio a nordeste de Atenas, daí que o nome Liceu foi atribuído também à escola de Aristóteles, nome proveniente do Templo de Apolo, deus da luz ou Lykeios. Também conhecida como Escola Peripatética, pois estava situada em meio a um bosque e Aristóteles possuía o hábito ministrar suas aulas caminhando pelo bosque com seus discípulos que foram chamados peripatéticos, “os que passeiam”. Cf.: Bini, Edson. *Metafísica*. São Paulo: Edipro, 2006, p. 17; Pessanha, José Américo Motta. *Aristóteles*. São Paulo: Victor Civita. 1983, p. IX.

filosofar.”⁸ (Aristóteles, fr. 5, 2001, p. 11, grifo nosso). Como se pode perceber, Aristóteles equipara a *phrónesis* à filosofia, ressaltando a sua importância na busca pelo conhecimento necessário ao viver humano em sua plenitude, ou seja, ao conhecimento tanto das coisas que o cercam quanto do próprio sentido da vida humana. No fragmento 5 o filósofo justifica a prática da filosofia, já que o tema do *Protréptico* é um convite ao filosofar e um elogio à filosofia. Na passagem, *phrónesis* tem sentido de sabedoria e filosofia, ou seja, a *phrónesis* tem o mesmo sentido que *sophía*, o conhecimento mais elevado, o conhecimento filosófico.

Na *Metafísica*, livro M, Aristóteles retoma a temática do saber:

A teoria das ideias, na mente de seus primeiros defensores, surgiu como consequência de sua aceitação das doutrinas heraclíticas da realidade, segundo as quais todas as coisas sensíveis estão sujeitas a um perene fluir. Portanto, se deve haver conhecimento e ciência de alguma coisa, deverão haver além dos sensíveis, outras realidades que permaneçam imutáveis, porque das coisas sujeitas ao perene fluxo não existe ciência. (Aristóteles, M, 4, 1078b 13-1078b 17. 2002, p. 605, grifo nosso).

Como se pode perceber, ao ressaltar a influência heraclitiana sobre a teoria das ideias de Platão, Aristóteles afirma que foi para garantir uma espécie de saber, que é necessário que haja outra realidade diferente da que se encontra ao nosso redor, que seja eterna e imutável, para que se possa existir conhecimento e ciência, uma vez que tudo está em movimento. *Phrónesis* no contexto mencionado aparece como um saber comparável a *epistémē*, que têm como objeto o mais elevado dos saberes, que é o saber as coisas eternas imutáveis.

Na obra *Do céu*, ao atribuir aos eleatas Melisso e Parmênides, a descoberta das verdades supremas que são eternas e imutáveis, Aristóteles afirma:

Nada que existe, diziam eles, é gerado ou destruído, e a convicção do contrário é uma ilusão. Assim sustentava a escola de Melisso e Parmênides. Mas por mais excelente que sua teoria, contudo, possa ser, eles de forma alguma estavam seguros para falar como estudiosos da natureza. Eles, apesar de tudo, não tinham noção de nenhuma outra forma de ser diferente da substância das coisas sensíveis; e quando perceberam o que ninguém antes havia percebido, que não poderia haver conhecimento ou saber sem que existam entidades imutáveis, eles naturalmente transferiram o que havia de verdadeiro nelas para as coisas sensíveis. (Aristóteles, III, 298b 13-298b 28, 1952, p. 390, grifo nosso e tradução própria).⁹

⁸ARISTÓTELES: Protético, Esortazione Alla Filosofia, a cura di Enrico Berti, texto a fonte. UTET LIBERIA, Torino, 2000. Tradução de João Carlos Nogueira para o Artigo “O conceito de *phrónesis* no Protréptico de Aristóteles”, publicado na Revista de Ética da Pós-Graduação em Filosofia da PUC-Minas, volume 3, número 2, julho-dezembro de 2001, p. 11.

⁹ Nothing that is, they said, is generated or destroyed, and our conviction to the contrary is an illusion. So maintained the school of Melissus and Parmenides. But however excellent their theories may otherwise be, anyhow they cannot be held to speak as students of nature. They, however, had no idea of any form of being other than the substance of things perceived; and when they saw, what no one previously had seen,

No trecho acima, *phrónesis* apresenta o sentido de “saber” ao lado de “conhecimento” (*gnosis*), entendido como a capacidade de conhecer, ambos só podem ser compreendidos a partir do sentido de ‘suprassensível’, o ser que é imutável, pressupondo que *phrónesis* é então um saber relativo às coisas eternas e divinas; neste contexto *phrónesis* mais uma vez é equiparada a *sophía* como conhecimento. Há uma afirmação semelhante a anterior, onde Aristóteles ressalta a incompatibilidade entre conhecimento e movimento, mas desta vez sem citar os antecessores, na *Física* o estagirista expõe:

Pues decimos que la razón conoce y piensa justamente cuando está en reposo y en quietud, pero el llegar a estar en reposo no es una generación, ya que, como hemos dicho antes, no hay generación de ningún cambio. Además, así como cuando alguien ha pasado del estado de ebriedad o de sueño o de enfermedad a su estado contrario no decimos que se haya generado de nuevo el conocer (aunque antes fuese incapaz de hacer uso Del conocimiento), tampoco podemos decir que haya generación cuando adquiere inicialmente ese estado; pues sólo por la distensión del alma después de la inquietud que le es connatural se puede llegar a saber y conocer. Por eso los niños no pueden adquirir conocimiento ni juzgar sobre las sensaciones de la misma manera que los mayores, pues hay mucha inquietud y movimiento en ellos. (Aristóteles, VII, 247b11-248a1, 1995, p. 405, grifo nosso).¹⁰

Na passagem acima, Aristóteles infere que é no repouso da alma que o “entendimento, a razão”, (*diánoia*), é capaz de “conhecer” (*epístasthai*) e “saber” (*phróneis*), e é no refazimento da alma, depois de sua agitação natural que é possível se tornar “sábio” (*phrónimon*) e “conhecedor” (*epistemon*), uma vez que esse repouso da alma possibilitaria o ato de contemplar, o que não seria possível em uma alma inquieta. Em suma, é a tranquilidade da alma que faz com que se possa apreender a verdade, por isso as crianças e os jovens, segundo Aristóteles, não seriam capazes de obter conhecimento do real e julgar acertadamente por serem suas almas ainda inquietas e dominadas pelas paixões. Sem domínio sobre as emoções o jovem não poderia possuir a *phrónesis*, porém, isto é reafirmado de maneira diversa na *Ética a Nicômaco*, onde, contudo, a *phrónesis* é incluída como virtude de uma parte do intelecto oposta à “sabedoria” (*sophía*), também uma virtude.

that there could be no knowledge or wisdom without some such unchanging entities, they naturally transferred what was true of them to things perceived. Tradução própria feita a partir do texto em inglês contido em *On The Heaven* traduzido por J. L. Stocks. IN. The works of Aristotle, Volume I. Chicago: Encyclopédia Britannica, Inc. 1978, p. 390.

¹⁰ARISTÓTELES. *Física*. Traducción y notas de Guillermo R. De Echandía. Editoria Gredos, 1995, p. 254.

Nos *Tópicos*, o filósofo aborda a temática do saber: “Além disso, como contribuição para o saber filosófico, o poder de discernir e trazer diante dos olhos as consequências de uma de uma e outra hipóteses não é um instrumento para se desprezar: porque então só resta escolher entre as duas” (Aristóteles, VIII, 14, 16b 9, 1983, p. 151, grifo nosso). Nesta passagem, *philosophían phrónesin* é considerado como o “saber filosófico” que junto com o “conhecimento” (*gnosin*), é indispensável para o exercício dialético. A *phrónesis* mais uma vez é equiparada ao “conhecimento filosófico” (*sophía*), o conhecimento mais elevado, pois trata do que está além da realidade sensorial, e é a causa desta.

Nas citações das cinco obras mencionadas (*Protréptico*, *Metafísica*, *Do Céu*, *Física* e *Tópicos*), Aristóteles utiliza o termo *phrónesis* comumente associado aos termos *epistème* e *gnôsis*, para fazer referência ao conhecimento considerado “ciência do imutável, do supra-sensível, em uma palavra o saber verdadeiro, filosófico”. (Aubenque, 2003, p. 22). O emprego do termo, como pode ser visto já consta nas obras da juventude de Aristóteles, como o *Protréptico*, e em obras da fase madura, como a *Metafísica*, *Física* e os *Tópicos*. Este conhecimento do imutável, o saber filosófico que o estagirista atribui à *phrónesis* nas passagens citadas é também atribuído a uma outra forma de saber, a *sophía*, definida na *Metafísica* como: “é evidente, portanto, que a sapiência (*sophía*) é uma ciência acerca de certos princípios e de certas causas [...]”. (Aristóteles, A, 982b 2, 2002, p. 07, grifo nosso). O filósofo considera a *sophía* como um conhecimento acerca dos princípios, tanto os responsáveis pelo movimento primeiro de uma ação cósmica quanto quem conhece as causas e efeitos de uma decisão em termos sociais: “De fato, o sábio (*sophón*) não deve ser comandado, mas deve comandar, nem deve obedecer a outros, mas a ele deve obedecer quem é menos sábio”. (Aristóteles, A, 982b 2, 2002, p. 09, grifo nosso). *Sophía* é conhecimento primordial que está acima de qualquer outro, o sábio então é superior a qualquer outro em conhecimento. No mesmo livro, o filósofo observa:

Ora, maximamente cognoscíveis são os primeiros princípios e as causas, de fato, por eles e a partir deles se conhecem todas as outras coisas, enquanto, ao contrário, eles não se conhecem por meio das coisas que lhes estão sujeitas. E a mais elevada das ciências, a que mais autoridade tem sobre as dependentes é a que conhece o fim para o qual é feita cada coisa; e o fim em todas as coisas é o bem e, de modo geral, em toda a natureza o fim é o bem geral. (Aristóteles, A, 982b 3-6, 2002, p. 11).

Sophía, sabedoria ou sapiência, denota, no primeiro livro da *Metafísica*, o conhecimento mais elevado, o conhecimento dos princípios, o objeto da filosofia,

salientando o “sábio” (*sophón*) como o detentor de conhecimento mais elevado. Pode se inferir assim que o conhecimento do imutável, que Aristóteles atribui a Heráclito e Parmênides, o “descobrimento” nas passagens citadas acima, é o conhecimento dos princípios e das causas das coisas existentes e que podem ser compreendidas pela sabedoria.

É notável como Aristóteles associa os termos *phrónesis* a *sophía* em alguns momentos de sua obra, e ele não é o primeiro a relacionar *phrónesis* com conhecimento ou sabedoria, como vimos anteriormente. Em seu processo de formação, *phrónesis* frequentemente tem ligações com as palavras *epistème*, *sophía*, *dóxa*, *nóos* e *diánoia*, e que essas associações são comuns na obra de Platão. Assim, podemos compreender como Jaeger atribui à *phrónesis* do *Protréptico* o sentido e uso categoricamente platônicos, ressaltando que ela está profundamente relacionada com a contemplação. Como vimos, a *phrónesis* significa, por vezes, conhecimento do ser imutável, do que só é possível de se apreender quando a alma está em repouso e se faz possível contemplar o “ser imóvel” à medida que sua compreensão se faz por meio apenas da razão.

A problemática citada anteriormente surge quando na *Ética a Nicômaco* o termo *phrónesis* não aparece como uma ciência ou saber acerca dos princípios primeiros relacionados às entidades eternas, mas como virtude intelectual, que tem por objeto aquilo que “pode ser diferente do que é”,¹¹ o contingente, coisas passíveis de deliberações. Dentro da *diánoia* a *phrónesis* é virtude do intelecto calculativo, ela está ligada ao cálculo e à opinião, oposta à *sophía* que é a virtude do intelecto científico, a virtude mais elevada, dado que seu objeto é o transcendente (Aristóteles, VI, 3, 1139b, 2020, p. 156). Neste sentido, a *phrónesis* tem por objeto o sensível e o contingente, o que pode ser escolhido e deliberado, todas as coisas referentes às decisões e às ações humanas (Aristóteles, VI, 5, 1140a, 2020, p. 157). A *phrónesis* então, na obra de Aristóteles, possui dois contextos que se mostram antagônicos, fato que resultou numa séria discussão para tentar chegar a um consenso sobre esta variação e muitos fatores são levados em conta.

Durante a Idade Média e a Idade Moderna o problema da *phrónesis* aristotélica parece ter passado despercebido, como mera contradição, até chamar a atenção de Pierre Aubenque. Tal problemática é prolífica em sua inspiração, assim como as tentativas para dar-lhe uma explicação, mas talvez seja possível conjecturar que

¹¹ As ações humanas, à medida que elas são passíveis de deliberação.

Aristóteles, ao ter se deparado com a complexidade das ações humanas, se viu na necessidade de tratá-las de forma própria a cada uso, adequando o vocabulário e fazendo com que este se aproximasse mais do conhecimento comum do que da complexidade do linguajar sofisticado dos filósofos, uma vez que esse é seu notório método: partir do conhecimento já célebre, do senso comum e do exemplo histórico estabelecido para a partir desses exemplos seguir em sua ação teórica por vezes mantendo os sentidos ou reformulando os conceitos à medida que a investigação exigir. A despeito disso, podemos depreender que os comentadores em questão apontam que o sentido ético da *phrónesis* é um retorno às tradições antigas, aos filósofos pré-socráticos e aos sentidos contidos na epopeia e na tragédia. Um sentido mais popular e acessível.

As obras de Aristóteles fornecem pistas do que ele deseja expressar em cada uma delas, a exemplo da *Ética a Nicômaco*, quando o filósofo esclarece previamente que tratará de cada tema com o rigor que cada um merece, mas que não tratará de tudo com o mesmo rigor. Talvez isso tenha levado Aristóteles a considerar que quando se trata de conhecimento prático, até alguém sem cultura pode ser mais experimentado do que alguém versado.

É importante salientar que a exposição realizada é fundamental para a compreensão do termo latino *prudentia*, uma vez que o uso pelos autores latinos contempla apenas uma das possibilidades da *phrónesis*, que é a *phrónesis* do campo da ética, sendo anulada a *phrónesis* de caráter científico.

2. *Phrónesis* e a arte política

As obras de Aristóteles podem ser consideradas como fontes inesgotáveis de reflexões sobre a natureza humana e a organização das sociedades. A *phrónesis* ocupa um lugar de destaque, especialmente no que tange à reflexão sobre a arte política. Este capítulo se dedica a explorar a importância da *phrónesis* na construção de uma política virtuosa, delineando a intrínseca relação entre ética e política na filosofia aristotélica e destacando o papel fundamental das virtudes em ambos os domínios. Partindo das obras fundamentais *Ética a Nicômaco* e *Política*.

Aristóteles entende a política como uma extensão da ética, onde o bem-estar da pólis (cidade-estado) reflete a realização do bem supremo. Nesse sentido, a política não é apenas uma técnica de governança, mas uma arte que busca o bem comum, ancorada em princípios éticos. A *phrónesis*, então, emerge como a virtude intelectual que permite aos indivíduos discernir o curso de ação mais adequado em cada situação, orientando a prática política pela sabedoria e pela justiça.

A *phrónesis* se distingue de outras formas de conhecimento, como a *epistēmē* (conhecimento científico) e a *technē* (habilidade técnica), por ser uma sabedoria prática que se aplica diretamente às ações humanas cotidianas. Esta virtude envolve a capacidade de deliberar corretamente sobre o que é bom e adequado não apenas para si mesmo, mas para a comunidade como um todo. Dessa forma, a *phrónesis* é crucial para o governante, que deve tomar decisões que promovam o bem comum, equilibrando interesses individuais e coletivos.

Além disso, Aristóteles coloca a virtude no centro de sua concepção de vida ética e política. As virtudes éticas, como a coragem, a temperança e a justiça, são hábitos que conduzem ao florescimento humano e a almejada “felicidade” (*eudaimonía*). No âmbito político, essas virtudes são igualmente indispensáveis, pois um governante virtuoso não apenas busca o bem para si, mas para toda a sociedade. A *phrónesis* conecta essas virtudes práticas, orientando as ações e decisões de maneira que elas contribuam para o bem comum.

Assim, este capítulo examinará como Aristóteles entrelaça ética e política por meio da *phrónesis*, argumentando que a arte política, para ser verdadeiramente eficaz, deve ser fundamentada em princípios éticos e virtuosos. Discutiremos como a prudência orienta a ação política e como a realização do bem comum depende da virtude do governante e dos cidadãos. Ao entender a relevância da *phrónesis* na filosofia política

aristotélica, podemos refletir sobre as implicações contemporâneas deste pensamento e sua aplicação na busca por uma sociedade mais justa e equilibrada.

2.1. Conexão entre ética e arte política

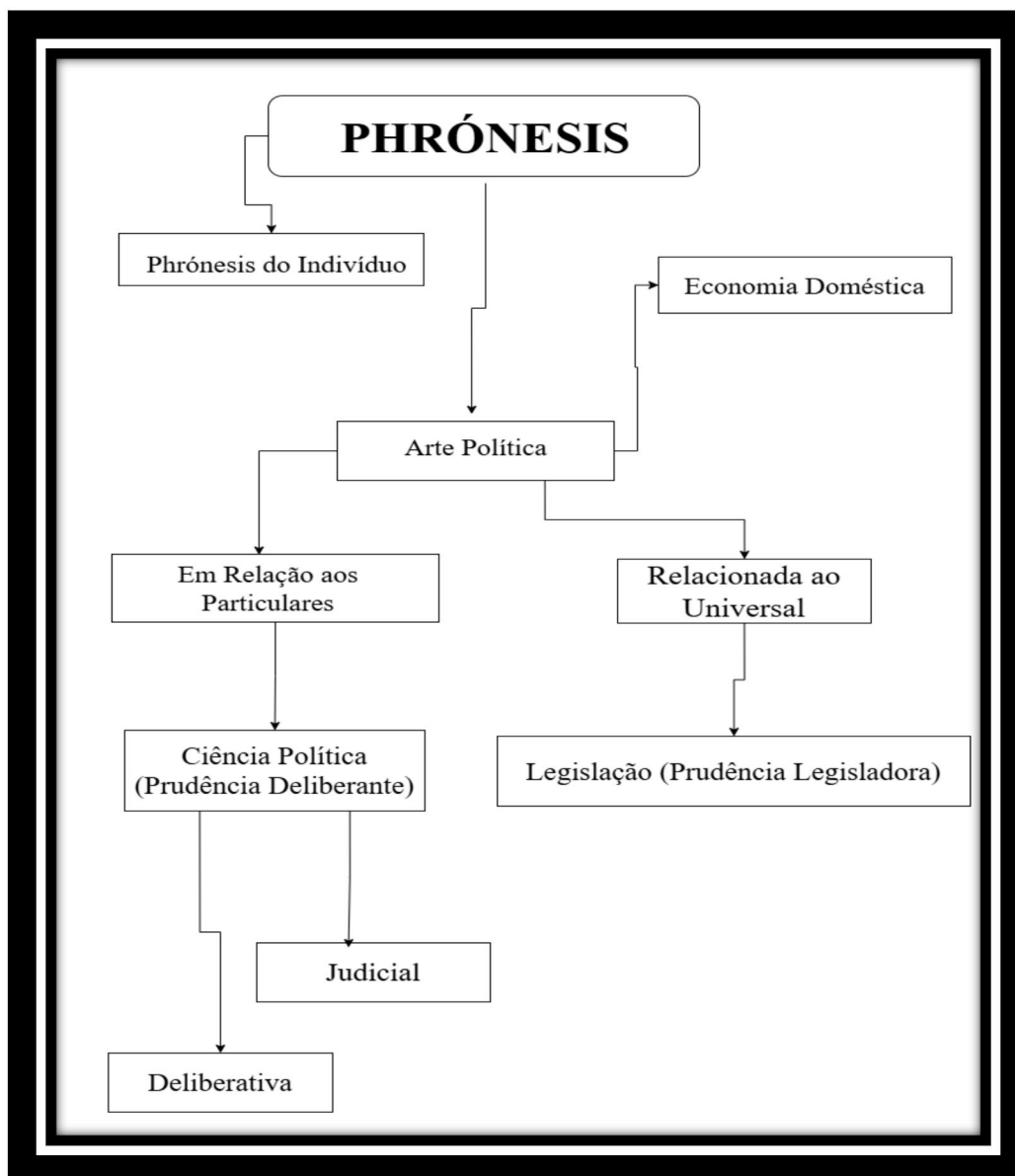
A “pessoa prudente” (*phrónimos*) tem como finalidade própria de sua função a “boa deliberação” (*euboulía*), entendida como a capacidade racional de deliberar corretamente acerca do que é bom e vantajoso no âmbito da ação humana. Aristóteles, na *Ética a Nicômaco*, define a *phrónesis* como uma disposição voltada às coisas humanas e àquilo que pode ser objeto de deliberação, afirmando que “essa é, acima de tudo, a obra do homem dotado de sabedoria prática: deliberar bem” (Aristóteles, VI, 8, 1142a 9–14, 1984, p. 95). Deliberar bem significa, portanto, visar racionalmente ao melhor possível no campo da ação, uma vez que “delibera bem, no sentido irrestrito da palavra, aquele que é capaz de visar ao melhor, para o homem, das coisas alcançáveis pela ação”. (Aristóteles, VI, 8, 1142a 19–21, 1984, p. 95).

Essa caracterização permite compreender que a *phrónesis* não se limita à esfera privada do indivíduo, mas possui uma dimensão política constitutiva. Aristóteles afirma explicitamente que “a sabedoria política e a sabedoria prática são a mesma disposição mental, mas não têm a mesma essência” (Aristóteles, *Ética a Nicômaco*, VI, 8, 1142a 15–17, 1984, p. 95). Embora compartilhem a mesma disposição racional prática da alma, diferenciam-se quanto ao seu âmbito de aplicação. A prudência, nesse sentido, não se restringe à deliberação correta acerca do bem individual, mas estende-se à deliberação orientada ao bem humano em geral, o que constitui o núcleo da excelência política. Por isso, Aristóteles observa que a *phrónesis* que diz respeito à cidade “ocupa-se com a ação e a deliberação”, visto que as decisões políticas se realizam sempre em atos singulares e concretos (Aristóteles, VI, 8, 1142a 23–25, 1984, p. 95).

No interior da *phrónesis* relativa ao Estado, Aristóteles estabelece ainda uma diferenciação interna. Em primeiro lugar, distingue-se a ciência legislativa, forma arquitetônica da prudência política, responsável por estabelecer princípios universais e normativos para a vida da pólis. Em segundo lugar, encontra-se a ciência política propriamente dita, voltada para a consideração das circunstâncias particulares nas quais esses princípios devem ser aplicados. Essa ciência política subdivide-se, por sua vez, em duas partes: a deliberativa, relativa à decisão acerca do que deve ser feito, e a judicial, responsável pelo julgamento das ações realizadas. Além dessas, Aristóteles distingue ainda a economia doméstica, voltada à organização e administração do lar, como uma

modalidade específica de prudência aplicada a um âmbito mais restrito da vida prática (Aristóteles, *Ética a Nicômaco*, VI, 8, 1142a 31–33, 1984, p. 95).

Dessa forma, a estruturação aristotélica da *phrónesis* revela-se hierárquica e articulada, abrangendo desde a boa deliberação individual até a deliberação política orientada ao bem comum. Tal compreensão reforça o papel central da *phrónesis* como virtude intelectual prática fundamental para a articulação entre ética e política na *Ética a Nicômaco*, aspecto que será esquematizado no Quadro 1.



Quadro 1- Estrutura da *phrónesis*.
Fonte: Elaboração própria.

O esquema acima foi elaborado segundo a proposta de Aristóteles no livro VI da *Ética a Nicômaco*, que descreve de que forma cada uma de suas funções atua no âmbito das relações humanas:

A perícia política e a sensatez são uma e a mesma disposição. A essência de ambas não é, contudo, a mesma. A que diz, por um lado, respeito ao Estado é uma forma de sensatez legisladora, que lança as bases a partir de princípios fundamentais, a que diz respeito às circunstâncias particulares que de cada vez se formam na vida tem a designação geral de perícia política. Ela própria é uma atividade do horizonte prático e deliberante, porque submeter um decreto a votação é o passo derradeiro da ação política. Estes realizam suas atividades como operários de uma determinada área. Parece, por outro lado, que a sensatez diz fundamentalmente respeito a cada um em si próprio na sua individualidade, e tem também designação geral de sensatez. As outras disposições são a economia doméstica, a legislação e a própria perícia política, da qual uma é deliberativa e outra é judicial. (Aristóteles, EN, VI, 8, 1141b 23-34, 2009, p. 137, grifo nosso).

Como se pode observar na passagem acima, em todo o campo de atuação humana, político e particular, a *phrónesis* relaciona-se com a boa deliberação. A pessoa prudente, ao deliberar acerca do que é melhor para si próprio visa num primeiro momento o particular, porém deliberando bem acerca do que é melhor para si, ele delibera também acerca do que é melhor para o ser humano em geral, o possibilita inferir que o bom deliberador é capaz de deliberar acerca do particular e do universal relativos à ação humana. (Aristóteles, EN, VI, 7, 1141b13).

Na *Ética a Nicômaco*, livro VI, capítulo 9, em sua busca pela melhor definição da expressão “deliberar bem”, *euboulía* (εὐβουλία). Aristóteles propõe a hipótese de que ela fosse incluída no âmbito do opinar, do conjecturar, ou mesmo em outra ação. Após refletir, a primeira constatação que faz é que a boa deliberação é uma espécie de ‘aconselhamento’, depois descarta que a boa deliberação seja conjecturar, pois esta é realizada rapidamente, ao contrário da deliberação que necessita de tempo de para ser realizada. A habilidade de conjecturar diz respeito à “perspicácia” (*anchínoia*), que não é uma excelência, mas uma habilidade natural de fazer escolhas acertadas, sem deliberação em vista do melhor, mas apenas na busca de um fim a ser atingido a qualquer custo, sem se importar se ele é benéfico ou prejudicial. Deliberar bem também não é opinar, uma vez que o filósofo define a boa deliberação como uma correção, pois opinião acertada é a verdade e tudo o que gera opinião já é algo pré-definido. Em seguida (EN, VI, 9, 1142b30-1143a9), infere que a boa deliberação é então concebida como uma correção do processo do pensamento. Para o filósofo, o pensar não é a mesma coisa que afirmar, enquanto opinar não é uma investigação, embora tenha o nível de uma afirmação. A pessoa que delibera, seja bem ou mal, está investigando e calculando acerca de alguma coisa, primeira condição para encontrar uma solução adequada a cada situação. Como se pode observar, a excelência na deliberação, quando

destinada ao geral, é a que leva ao resultado correto com relação às finalidades gerais; quando destinada ao particular, é a que conduz aos resultados certos, no que diz respeito às finalidades particulares (Aristóteles, EN, VI, 9, 1142b28 - b30). Neste sentido, a *phrónesis* é considerada como a concepção verdadeira da finalidade, por meio da excelência na deliberação, que visa chegar ao que é bom, uma vez que alguém pode deliberar bem para atingir um fim nocivo. Para Aristóteles, deliberar excelentemente deve estar sempre relacionado com a boa ação almejada. (Aristóteles, EN, VI, 9, 1142b30 - b35).

A finalidade da pessoa prudente e do político é então a mesma, deliberar bem, segundo um bem e de acordo com uma concepção verdadeira do seu fim. O político prudente é excelente, pois é capaz de legislar e deliberar com vista ao bem comum, uma vez que ele conhece tanto o bem para si quanto o bem aplicável a cada indivíduo.

A preocupação, presente em Platão e Aristóteles que provavelmente é influência de Sócrates, é conhecer e estabelecer o conhecimento por excelência e definir cada forma de saber que resulta na elevação do conhecimento científico sobre os demais.

Aristóteles, a exemplo de Platão, faz uma definição de cada modo de conhecimento e estabelece uma distinção progressiva entre cada conhecimento, do nível mais baixo ao mais elevado. No entanto, a despeito da mesma pretensão, o processo é diferente, Aristóteles afirma explicitamente que o conhecimento parte da sensação (*aisthesis*) e valoriza a experiência (*empeiría*), como se pode constatar no livro VI da *Ética a Nicômaco*:

Uma prova do que foi dito é que, enquanto os jovens se tornam geômetras, ou matemáticos, ou sábios em matérias do mesmo gênero, não parece possível que um jovem seja dotado de discernimento. A razão disto é que este tipo de sabedoria não se relaciona apenas com os universais, mas também com os fatos particulares; estes se tornam mais conhecidos graças à experiência (*ἐμπειρία*), e os jovens não são experientes, pois é o decurso do tempo que dá experiência; de fato, pode-se também perguntar por que um menino é capaz de tornar-se um matemático, mas não pode tornar-se um filósofo de um modo geral ou um filósofo da natureza. Será que isto acontece porque os objetos da matemática existem por abstração, enquanto os primeiros princípios relativos às outras esferas do conhecimento mencionadas vêm com a experiência, e porque os jovens não têm convicções acerca destas últimas, mas simplesmente usam sem convicção o vocabulário peculiar às mesmas, enquanto a essência dos objetos matemáticos lhes é suficientemente acessível?. (Aristóteles, EN, VI, 8, 1142a11, 2020, p. 163, grifo nosso).

Esse trecho destaca que o conhecimento das coisas particulares, necessárias para a ação e para a sensatez, se dá por meio da experiência, que por sua vez deriva da “sensação” (*aisthesis*).

Além disso, há outra referência importante no Capítulo 12, onde Aristóteles reforça “porquanto, chegamos aos universais a partir dos particulares; devemos, todavia, ter a percepção destes, e esta percepção (αἴσθησιν) é a inteligência” (Aristóteles, EN, VI, 12, 1143b6, 2020, p. 167, grifo nosso).

Esse é um núcleo fundamental da filosofia aristotélica: o conhecimento inicia-se com a percepção sensível (*aísthesis*), que permite a formação da experiência (*empeiría*), a partir da qual se pode abstrair os universais, formando a ciência (*epistème*) (Aristóteles, EN, VII, 11, 1143b05 - b14).

Parmênides, no poema *Sobre a Natureza*, estabelece a cisão entre o caminho da “verdade” (ἀλήθεια) e o caminho da “opinião” (δόξα). Para ele, o conhecimento verdadeiro é aquele que apreende o ser como imutável e uno, enquanto a *dóxa* é o domínio das aparências, das percepções enganosas e da multiplicidade. Essa distinção inicial entre o que pode ser pensado racionalmente e o que apenas parece ser inaugura uma estrutura hierárquica no modo grego de compreender o conhecimento, que exercerá influência no modo de pensar dos pensadores da posteridade, incluindo autores como Platão e Aristóteles.

Platão, influenciado diretamente por essa herança, retoma e desenvolve a ideia n’*A República*, livros VI e VII, especialmente na *alegoria da caverna* (VII, 514a-521b) e na *linha dividida* (Platão, VI 509d-511e). Nos dois livros, ele estabelece uma gradação entre níveis distintos de apreensão do processo de conhecer: na base estão *eikasía*, a imaginação ou percepção de sombras; depois *pístis*, a crença nas coisas sensíveis; ambas formam o domínio da *dóxa*. Acima dela está o campo do pensamento racional, dividido em *diánoia*, o raciocínio discursivo voltado às ciências matemáticas, e a *nóēsis*, a intuição intelectual que apreende as Formas. O ponto mais alto desse percurso é a *sophía*, a sabedoria que conhece o Bem como princípio de todas as coisas.

Em Aristóteles, especialmente na *Ética a Nicômaco* essa hierarquia é retomada com outra fundamentação. Ele parte de um nível mais básico, a *aísthēsis* (αἴσθησις), a percepção sensível que fornece os primeiros dados do conhecimento. A partir da *aísthēsis* repetida, surge a *mnēmē* (μνήμη), a memória, e desta, a *empeiría* (ἐμπειρία), a experiência. Dela se chega à *téchnē* (τέχνη), o saber fazer técnico, e à *epistēmē* (ἐπιστήμη), o conhecimento demonstrativo das causas. No topo está a *sophía* (σοφία), a sabedoria teórica que contempla as causas primeiras e os princípios do ser.

Entre esses níveis há um conceito de transição que Aristóteles herda e reelabora: a “opinião acertada” (*orthē dóxa*). Platão já a menciona no *Mênon* (97a–98b) e no

Teeteto (201c–202d) como um estágio intermediário entre a simples *dóxa* e a *epistēmē*: uma crença verdadeira, mas ainda sem fundamento racional. Aristóteles, na *Ética a Nicômaco* (VI, 9-11), reconhece a *orthē dóxa* como uma disposição correta do juízo prático, próxima à *phrēnesis*, a prudência que guia a ação, ainda que sem alcançar a certeza demonstrativa da *epistēmē*. Assim, a “opinião acertada” atua como elo entre o domínio sensível e o racional, harmonizando a *dóxa* platônica e a *aisthēsis* aristotélica (Aristóteles, EN, VI, 11, 1142b 15-1143a 10).

Desse modo, a tradição que começa com Parmênides e passa por Platão até Aristóteles constrói uma hierarquia contínua do processo de conhecer: da percepção e da opinião até o saber pleno. Parmênides delimita o terreno da *dóxa* como o limite inferior do conhecimento; Platão organiza seus degraus internos e Aristóteles, ao acrescentar a *aisthēsis* como ponto de partida e a *orthē dóxa* como mediação, completa a arquitetura de um percurso que conduz da experiência sensível até a *sophía*, o mais alto modo de compreender o ser.

Essa hierarquia do saber corresponde, para Aristóteles, também aos tipos de pessoas e aos seus modos distintos de vida. O ponto de partida é a pessoa comum, aquele cuja relação com o mundo se dá pela *aisthēsis*. Ele percebe hábitos e experiências, mas seu conhecimento permanece restrito ao imediato. Age guiado pela sensação e pela repetição, sem buscar as causas. Nesse sentido, sua vida é prática, movida pelo costume e pela necessidade.

Acima dele está a pessoa de opinião, ligado à *dóxa* e, em alguns casos, à *orthē dóxa*. Ele possui juízos sobre o mundo, distingue o verdadeiro do falso dentro do que percebe, e pode, por experiência ou hábito, acertar em suas opiniões. Mas seu saber ainda é instável, dependente das circunstâncias e não apoiado em princípios demonstráveis. É a pessoa que julga bem, mas não sabe por que julga bem; sua relação com o verdadeiro é contingente.

O artista, por sua vez, pertence ao domínio da *téchnē*. Ele não apenas percebe ou opina, mas conhece as causas do fazer. Sabe produzir, domina um conjunto de regras e princípios que explicam o resultado de sua ação. O escultor que conhece a proporção, o médico que compreende as causas da cura, o arquiteto que prevê a estrutura — todos são exemplos do saber técnico que transforma a *empeiría* em domínio racional. O artista ultrapassa a pessoa comum e a pessoa de opinião, pois sua ação se baseia em conhecimento ordenado, ainda que voltado ao útil e ao contingente.

O filósofo, por fim, é aquele que atinge a *sophía*. Ele busca as causas primeiras e o princípio de todas as coisas. Seu saber não é prático nem produtivo, mas contemplativo. A vida filosófica é a mais alta porque se orienta pelo que é imutável e necessário. Na *Metafísica* (A, 982b–983a), Aristóteles afirma que a *sophía* é o saber que conhece o porquê último e que, por isso, é o mais digno de ser amado por si mesmo. O filósofo é aquele que já não busca apenas viver bem ou produzir bem, mas compreender o ser enquanto ser.

Entre esses tipos de pessoas, há ainda o que manifesta o caráter próprio da *phrónesis*, esta não pertence ao campo da produção nem da contemplação, mas da ação. Ela é o saber do humano prático que, conhecendo o bem e o fim da vida humana, delibera corretamente sobre o que deve ser feito em cada situação. A pessoa prudente *phrónimos* (φρόνιμος) é aquele que age conforme a razão, não por impulso ou hábito, mas por escolha refletida. Ele ocupa um lugar intermediário: não é o filósofo, que contempla o universal e o eterno, nem o técnico, que busca o útil, mas o *cidadão* que realiza o bem no âmbito do possível. Seu saber é ético, e seu caráter se define pela capacidade de unir o conhecimento racional à ação justa. Assim, a *phrónesis* é a virtude de alguém que sabe viver, traduzindo em escolhas concretas a medida entre a sabedoria teórica e a experiência cotidiana. A *phrónesis* é, para Aristóteles (EN, VI, 1140b10-13, p. 144, 1982), o conhecimento prático referente ao conhecimento próprio dos seres humanos “como Péricles”, que são pessoas que têm sabedoria prática e conhecem o que é bom para si mesmos e para os outras pessoas, sendo assim bons administradores de família e de estado.

O filósofo delimita o campo do saber da pessoa prudente dentro da prática política e da vida doméstica, fazendo destas duas as artes mais elevadas. Assim como ele reserva ao filósofo o papel de destaque sobre todos os outros sábios, por seu conhecimento ser o mais elevado, alçando a filosofia ao grau mais alto. Aristóteles destaca a ancianidade como forma legítima de saber referente à ação, dando primazia a esta em relação às outras formas de saber. Fazer do ancião também um sábio por excelência é elevar a experiência a um alto grau, dando validade ao conhecimento que dela resulta.

Na concepção de Aristóteles, a definição de *phrónesis* tem como fundamento a existência de duas condições, a experimentação e a temporalidade. Por ter como objeto o contingente, a deliberação trata das situações particulares que se apresentam diante da ação humana de forma variável. Como mencionamos anteriormente, alguém pode ser

sábio sem ser prudente, no caso de Tales e Anaxágoras, segundo afirma Aristóteles. Da mesma forma, uma pessoa jovem pode ser sábia, mas ainda não ser prudente, como afirma o filósofo no livro VI da *Ética a Nicômaco*:

Uma indicação do que foi dito é que os jovens podem tronar-se geômetras ou matemáticos e mesmo peritos exímios a respeito destas matérias, mas não parece poderem tornar-se sensatos. O motivo disto reside no fato de a sensatez dizer respeito às situações particulares em que cada um de cada vez se encontra, situações relativamente às quais o conhecimento se forma a partir da experiência, e quem é jovem, simplesmente não é experiente. É preciso muito tempo para ter experiência. Depois poder-se-ia procurar saber por que é que uma criança se pode tornar matemático, mas não filósofo ou cientista da natureza. Ou será que é porque as primeiras empregam operações de abstração e porque os princípios fundamentais da filosofia e da ciência da natureza são obtidos a partir da experiência? Não será também que os jovens falam a respeito destas matérias da boca pra fora, mas não acreditam verdadeiramente no que dizem, enquanto a essência das matemáticas [lhes] é evidente? (Aristóteles, EN, VI, 8, 1142a 11-22, 2009, p. 137-138, grifo nosso).

Em Aristóteles, as virtudes ou excelências¹², tanto as éticas quanto as dianoéticas, dizem respeito a tudo o que se relaciona ao ser humano, desde as condições de sua escolha, da ação propriamente dita e da avaliação das ações, incluindo as ações realizadas pelo hábito e as pela deliberação racional. A *phrónesis* tem seu fundamento na sensação que apreende o limite máximo da ação, isso faz com que ela seja fruto da experiência: “os mais sensatos a respeito da ação são também os mais experimentados nas circunstâncias particulares em que cada vez nós podemos encontrar.” (Aristóteles, EN, VII, 7, 1141b 18, 2009, p. 136). A consideração da experiência é importante porque ela parte dos particulares e forma o universal, o que pressupõe a ação do tempo. Com isso, o sábio é o experiente na vida, enquanto as pessoas comuns atribuem a prudência aos políticos, peritos e até aos animais, mas Aristóteles a atribui também ao ancião, que tendo vivido uma vida longa, experimentado os acontecimentos particulares, pode com base em sua vivência deliberar segundo a reta regra.

Na *Ética a Nicômaco*, Aristóteles também estabelece diferenciação entre os termos *phrónesis* e *sínesis* (entendimento), e entre *proairesis* (decisão) e *gnóme*

¹² O termo grego ἀρετή (areté), central na filosofia aristotélica, comporta uma variedade de traduções para o português — como “excelência”, “virtude” ou “perfeição” — conforme o contexto e a opção do tradutor. Na presente análise, que mobiliza passagens de diferentes obras e traduções, optou-se por manter a variação terminológica encontrada nas fontes citadas (ex.: “excelência moral” e “virtude moral”). Prescindindo de especificidades técnicas, ambas as expressões referem-se ao mesmo conceito fundamental: a disposição de caráter que realiza a plena potencialidade do ser humano em conformidade com a razão. A equivalência aqui assumida justifica-se pelo reconhecimento de que a tarefa tradutória, especialmente entre línguas e sistemas conceituais distantes, nem sempre permite absoluta fidelidade terminológica, sem prejuízo da unidade semântica do conceito no interior da obra analisada. Assim, em contextos nos quais “excelência” e “virtude” aparecem como alternativas, entenda-se que remetem à mesma realidade conceptual da areté ética. Mais adiante haverá explicaremos melhor este conceito.

(julgamento ou compreensão). Assim como o pensador procedeu, comecemos nosso estudo pela definição de *sínesis*, “entendimento”. O primeiro aspecto a observar é o que o termo *sínesis* não é: ele não é *epistème*, *dóxa* ou *téchne*, nem se relaciona com as coisas eternas e imutáveis, nem com a produção. Como resultado do processo argumentativo, *sínesis* é, então, concebido como relativo a todas as situações, questões, problemas e coisas “com as quais podemos ter dúvida e podemos deliberar.” (Aristóteles, EN, VII, 10, 1143a 6, 1996, p. 226). Isso significa que *sínesis*, em tese, atuaria na mesma esfera da *phrónesis*, porém ambos não seriam a mesma coisa, devido a particularidade de atuação de cada uma. Enquanto a *phrónesis* ditaria quais as ações poderiam ser ou não praticadas, caberia esse “entendimento” avaliar e julgar a sua pertinência ou viabilidade. Com isso, pode-se inferir que o “entendimento”, enquanto faculdade que possibilita à pessoa entender, é a excelência com entendimento, enquanto atualização da faculdade de entender, podem ser identificados, da mesma forma que as pessoas de entendimento e as pessoas excelentes com entendimento são consideradas como semelhantes. O “entendimento” é definido por Aristóteles como aquilo que “é aplicável ao exercício da faculdade de opinar com o intuito de julgar a propósito do que a outra pessoa diz a propósito de matérias com as quais a prudência se relaciona, e de julgar acertadamente, pois bem e acertadamente são a mesma coisa”. (Aristóteles, EN, VII, 10, 1143a 13-15, 1996, p. 226). Por sua vez, *gnóme*, com o sentido de “julgamento”, é compreendido pelo filósofo como a faculdade pela qual alguém é capaz de julgar corretamente acerca do que é o direito igual de cada um, é a percepção do que é equitativo, e ser equitativo é julgar segundo a verdade.

Geralmente, quando alguém diz que determinada pessoa apresenta atributos, como prudência, entendimento, julgamento e inteligência, ele pretende que o outro entenda que ela é capaz de *deliberar* e de *julgar* porque encontra-se em pleno funcionamento de sua razão, já que todas essas disposições se relacionam com o que é fundamental e particular, e a sua inteligência se relacionaria com a verdade nas duas direções, as definições primárias e imutáveis e os fatos fundamentais. Aristóteles destaca que todas essas disposições são tidas pela maioria como disposições naturais que se manifestam em determinada fase da vida, pois quando se diz que alguém é prudente, compreensivo ou bom juiz, geralmente relaciona tais qualidades com a idade, atribuição àqueles que adquiriram ao longo dos anos experiência de vida. Com isso, ele destaca a importância do conhecimento proveniente da experiência, embora ele não esteja no mesmo nível do conhecimento científico, o conselho da pessoa vivida ou idoso

é de grande importância em seu próprio aspecto, à medida que é fundamental para a vida feliz, conforme se pode depreender no trecho abaixo:

Deve-se prestar atenção às declarações e às opiniões indemonstráveis de quem têm experiência de vida, dos que são mais velhos e são sensatos, não menos do que a prestada a declarações e opiniões demonstradas. É como que se aqueles tivessem obtido através da experiência um olho com o qual veem corretamente. (Aristóteles, EN, VI, 11, 1143b 11-14, 2009, p. 142, grifo nosso).

Não é a primeira vez que Aristóteles se refere à prudência como que um “olho da alma”, como a capacidade de ver o que o jovem impetuoso e apetitivo ainda não é capaz de compreender. Esse conhecimento é importante tanto para agir de forma adequada nos diferentes setores da vida, particular e pública, quanto no processo formativo dos jovens, como veremos na segunda parte deste texto.

Na *Ética a Nicômaco* (VI, 12, 1143b 18-1144a), a *phrónesis* é posta como disposição da alma relacionada com o justo, o nobilitante e o bom para o ser humano, mas o simples conhecimento destas coisas não torna ninguém prudente, como por exemplo, a *phrónesis* não teria qualquer utilidade para quem já possui a “virtude natural” (*aretē physikē*), nem para quem carece de virtude moral. O *phrónimos* tampouco é superior ao *sophós*, uma vez que *phrónesis* não é superior à *sophía*; nem a *phrónesis* é útil àquele que não age por dever, mas que age conforme a lei, ou ao mando de alguém, por pura obediência, uma vez que em tais situações não envolveria uma decisão em sentido pleno.

Na concepção aristotélica, a sabedoria pode levar à felicidade, à medida que o conhecimento é compreendido e conquistado, ela não é produtora de felicidade como uma arte produz um produto, mas torna feliz àquele que busca o conhecimento (EN, X, 7, 1177a12-18). A *felicidade perfeita* é uma “atividade” (*enérgeia*), não um “produto” (*érgon*). A finalidade do ser humano é alcançada apenas com a junção da prudência, uma das principais virtudes intelectuais, com a virtude moral.

Para Aristóteles, a *areté ēthiké* é o meio-termo racional entre dois extremos viciosos, alcançado por hábito e *escolha deliberada*. É a forma de excelência que regula as paixões e as ações humanas conforme a razão. A “felicidade” (*eudaimonía*), entendida como atividade da alma segundo a virtude, depende não apenas do saber teórico, mas da prática constante do bem em todas as dimensões da vida. As virtudes morais moldam o caráter e permitem que a pessoa aja em conformidade com a razão, não por imposição externa, mas por disposição interior.

Na *Ética a Nicômaco*, cada virtude exerce uma função específica no processo de formação humana, algumas delas atuando de forma inter-relacionada. A virtude da “coragem” (*andreía*) possui a função de moderar o medo e a confiança diante do perigo, tornando a pessoa firme diante do que é temível e capaz de enfrentar o que deve ser enfrentado (Aristóteles, EN, III, 6-9, 1115a 6-1117b22). A “temperança” (*sōphrosýnē*) regula os prazeres corporais, impedindo que o desejo ultrapasse a medida da razão e conserve o equilíbrio da alma (Aristóteles, EN, III, 10, 1117b23-1119a 20). A “generosidade” (*eleutheriôtēs*, IV, 1, 1119b22-1122a17) e a “magnificência” (*megalooprēpeia*, IV, 2, 1122a18-1123a33) orientam o uso dos bens materiais, ensinando a dar e gastar com nobreza, conforme a justa medida e o valor do fim. A “magnanimidade” (*megalopsychía*) eleva o caráter, tornando a pessoa digna das maiores honras sem cair na vaidade (Aristóteles, IV, 3, 1123a34-1125a35).

A virtude do “bom temperamento” (*praótēs*) possui dois sentidos que atuam na esfera das relações sociais, um em relação à honra (IV, 4, 1125b1-25) e outro em relação à ira (IV, 5, 1125b26-1126b10) e à “veracidade” (*alétheia*, IV, 7, 1127a13-1127b32), a primeira modera a ira, mantendo a serenidade diante das ofensas; e a segunda assegura a sinceridade e a retidão no convívio social. A *eutrapelia* confere graça e equilíbrio ao trato cotidiano, permitindo o riso sem vulgaridade (EN, IV, 8, 1128a1-1128b9). A “amizade” (*philia*), desenvolvida nos livros VIII e IX da *Ética a Nicômaco*, é a virtude que harmoniza a convivência, pois a vida boa é impossível sem amigos virtuosos (EN, VIII, 1-IX, 12, 1155a1-1172a15). A “justiça” (*dikaíosýnē*), por sua vez, é a virtude completa em relação ao outro: ela sintetiza todas as demais, porque aquele que é justo age virtuosamente não apenas consigo mesmo, mas também com os outros (Aristóteles, EN, V, 1-5, 1129a1-1134a15). A “vergonha” (*aidōs*), embora não seja uma virtude plena, é um sentimento moral importante, sobretudo nos jovens. Ela refreia *ações vergonhosas* pelo temor da desonra e pela consideração da opinião alheia, funcionando como um primeiro freio moral que prepara o caráter para a verdadeira virtude (Aristóteles, EN, IV, 9, 1128b10-1135a15).

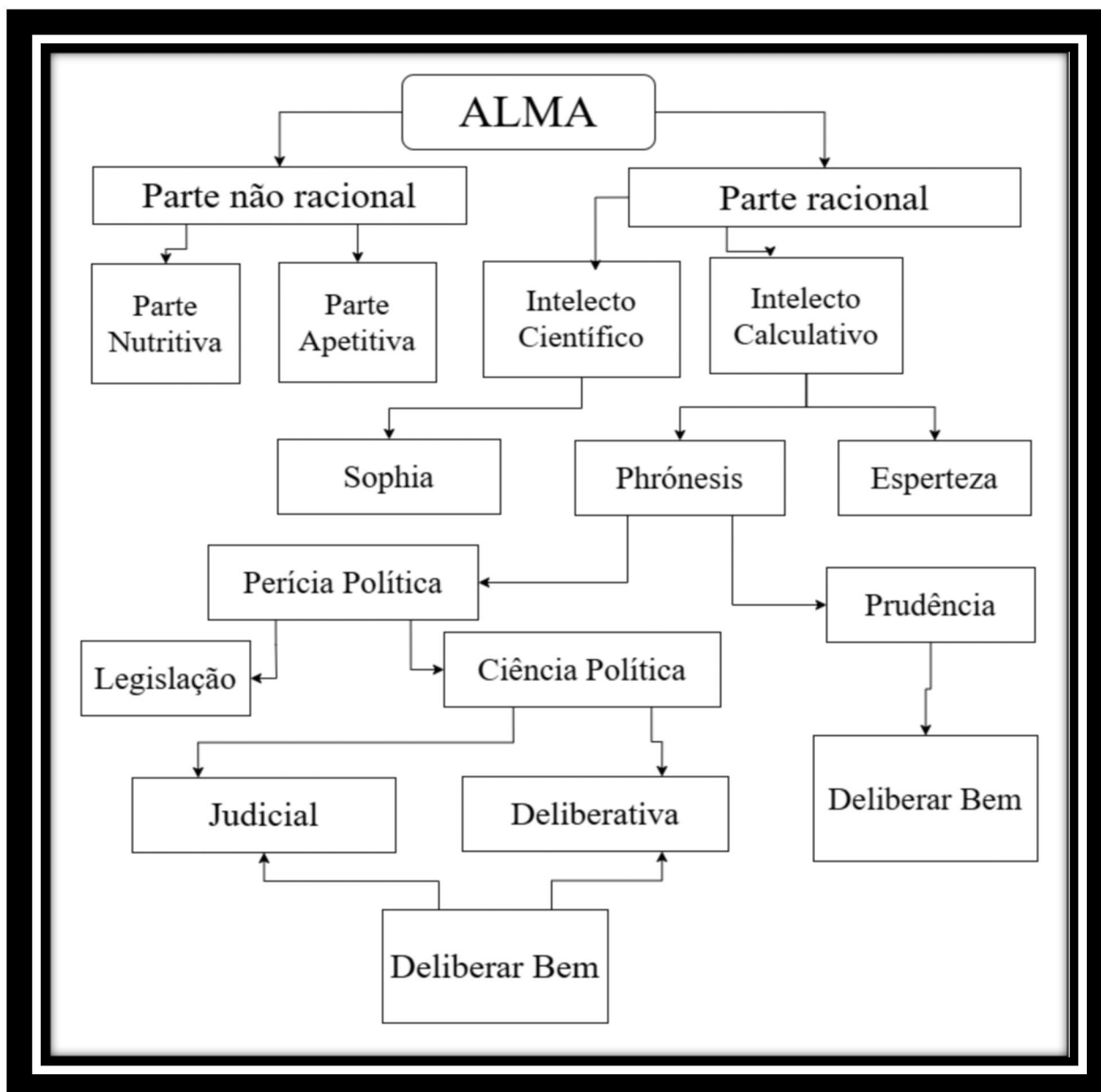
Aristóteles defende que essas virtudes não são inatas, elas se formam pela repetição e pelo exercício, guiadas pela razão e iluminadas pela *phrónesis*, ela não cria as virtudes morais, mas as dirige, mostrando a medida certa de cada ação em cada circunstância. Assim, a virtude moral estabelece o fim — o bem humano — e a prudência indica o caminho para atingi-lo. Somente aquele que age com equilíbrio entre o saber e o querer, entre o conhecimento racional e o hábito do bem, realiza plenamente

sua natureza e alcança a verdadeira felicidade.

A ação ética é possível porque enquanto as virtudes morais indicam o objetivo, a *phrónesis* mostra os meios para alcançar o seu objetivo. A pessoa que age contra a vontade, ou apenas em obediência à lei, sem escolha, ou por ignorância, ou age contra a vontade, porém mal intencionada, ela não pode ser considerada uma pessoa boa, uma vez que para alguém ser considerado bom é necessária certa disposição, ou seja, para se ser bom, deve-se escolher ser bom, quem age por impulso ou por conveniência não pode ser bom.

Nessa linha de raciocínio, praticar ações consideradas certas, de forma natural, para atingir o objetivo escolhido não é questão de excelência, mas sim de uma qualidade traduzida como “esperteza” (*deinótēs*, VI, 13, 1144a 23-29). O termo *deinótēs* expressa um tipo de “esperteza” ou “astúcia” para calcular e encontrar os meios corretos para atingir um determinado fim. Ela é moralmente neutra. Uma pessoa “esperta” (*deinós*) pode usar essa habilidade para fins nobres ou para fins vis. Um criminoso inteligente e um bom político podem possuir igualmente *deinótēs*. Ela é “cega” em relação ao fim último (o universal, “o Bem”). Sua virtude está puramente na esfera instrumental do “como fazer”. Diferente da *phrónesis*, ela não delibera sobre o fim, apenas calcula os melhores meios para um fim que já está dado, seja ele bom ou mau. É, portanto, uma habilidade puramente funcional e técnica sobre “como” fazer algo. Sendo assim definida, se tal objetivo for nobre, a esperteza é louvável, se não for nobre, a esperteza torna-se malícia. A *phrónesis* não se reduz a essa faculdade, mas se relaciona a ela, da mesma forma que a *phrónesis* se relaciona com o talento, também se relaciona com as virtudes éticas e morais. Ela ocupa um lugar intermediário e prático: ela pressupõe uma compreensão do “bem humano” (um universal prático), que é fornecido pela virtude do caráter e pelo ‘*noûs* prático’ (a intuição dos princípios da ação). *Deinótēs* é diferente da *phrónesis* não por ser mais particular, mas por ser meramente instrumental e moralmente neutra. A *phrónesis* é inerentemente moral e teleológica. Sua função é discernir a ação correta nesta situação particular, à luz do universal prático. Pois o saber escolher por si só não é capaz de tornar alguém prudente nas diferentes situações da vida social. Em resumo, esperteza e a prudência não são a mesma coisa, mas apresentam algumas características comuns.

O Quadro 2 ilustra como Aristóteles estrutura a alma:



Quadro 2- Estrutura da alma na aceção aristotélica.
Fonte: Composição própria.

A associação da esperteza com *phrónesis* deve-se a compreensão de que as duas emanam do mesmo âmbito intelecto, a saber, o calculativo ou opinativo. A esperteza é a astúcia que se manifesta de forma natural, podendo-se dizer que alguém é esperto ou talentoso em situações em que parece ser da própria natureza do indivíduo agir virtuosamente. A esperteza enquanto *capacidade natural* pode induzir ao erro se for desvinculada da razão. Dessa forma a boa disposição prática não garantiria então a virtude ética ou moral. De tal distinção resulta a separação entre a “virtude natural” (*physikē aretē*) e a ‘virtude própria’ ou verdadeira (*kyria aretē*). A virtude natural surge

por inclinação ou temperamento: alguém pode ser naturalmente corajoso, generoso ou justo, mas ainda agir sem medida, por impulso. A virtude própria, ao contrário, é aquela guiada pela razão e aperfeiçoada pela *phrónesis*. A natureza fornece a disposição inicial, mas só a razão transforma essa tendência em virtude moral plena. Assim, a prudência é o princípio que faz da virtude uma escolha deliberada e consciente, convertendo a força instintiva do bem em ação verdadeiramente ética. (Aristóteles, EN, VI, 13, 1144b 1-1145a 2).

A virtude natural em sentido amplo é a manifestação de virtudes éticas ou morais baseada na boa disposição proveniente do talento. Para Aristóteles, ser humano é virtuoso à medida em que as suas ações sejam nobilizantes e em conformidade com a verdade, e não simplesmente por atingir a finalidade desejada por meio de um recurso desvinculado ao que é justo. Em situação contrária, quando alguém procura atingir um fim nocivo, e com astúcia recorre a meios aparentemente justos, sua ação não pode ser considerada virtuosa, mas sim astuciosa. Por isso, é preciso acrescentar que a virtude moral que se manifesta de forma natural carece de “algo mais”, pois é fundamentada em uma disposição casual. Como afirma claramente o filósofo numa extensa explanação nos capítulos finais do livro VI da *Ética a Nicômaco*,

Até as crianças e os animais selvagens possuem as disposições naturais, mas sem a razão elas podem ser nocivas. [...] tal como um corpo pesado destituído de visão pode chocar-se violentamente com obstáculos, acontece o mesmo na esfera moral. Se uma pessoa de boa disposição natural dispõe de inteligência, [...] a disposição que antes tinha apenas a aparência de *excelência moral* passa a ser excelência moral no sentido estrito. [...] na parte moral [...] há dois tipos, que são a excelência moral natural e a excelência moral em sentido estrito, e esta última pressupõe discernimento. [...] Sócrates [...] pensando que todas as formas de excelência moral são formas de discernimento ele estava errado, mas dizendo que a excelência moral pressupõe discernimento ele estava certo. [...] todas as pessoas que definem a excelência moral [...] acrescentam que se trata de uma disposição consentânea com a reta razão; e a reta razão é a razão consentânea com o discernimento. (Aristóteles, VI, 6, 1144b 1-8, 170, grifo nosso).

Em resumo, a virtude moral em sentido estrito é a virtude moral de acordo com a *phrónesis* (Aristóteles, EN VI, 13, 1144b 16-17). O indivíduo virtuoso em sentido estrito difere do indivíduo virtuoso por talento, pois invariavelmente sua virtude está sempre relacionada ao cálculo que conduz à boa ação, não correndo o risco de se enganar. A *phrónesis* é comparável a um “olho da alma” que permite ver o justo meio para o alcance das virtudes éticas (Aristóteles, EN VI, 12, 1144a 29-31). Não há virtude moral sem a *phrónesis*, ela pode ser considerada como a coroa das virtudes éticas (Aristóteles, EN VI, 13, 1144b 30-32). A virtude moral em sentido estrito é uma

disposição inerente à reta razão, e a *phrónesis* é a reta razão em relação à conduta humana (Aristóteles, EN VI, 13, 1144b 26-28). Com isso, pode-se inferir que a *phrónesis* contém em si uma relação indissociável com as virtudes éticas, e as virtudes éticas são indissociáveis da *phrónesis* (Aristóteles, EN VI, 13, 1145a 1-2). Sem a *phrónesis* não é possível ser bom, pois mesmo que se aja de forma virtuosa por inclinação natural, é necessário um estado racional de cálculo, com vista ao alcance de um bem (EN VI, 13, 1144b 1-3). Isso possibilita inferir que há uma inter-relação de dependência entre o bem, a *phrónesis* e as virtudes morais, uma vez que a *phrónesis* é a forma intelectual da virtude moral, é comparável a rainha que governa as boas ações humanas (EN VI, 13, 1145a 5-6). Há também uma inter-relação entre a prudência, as virtudes morais e a escolha acertada, uma vez que esta também não é possível sem a prudência e as virtudes morais, pois a *phrónesis* estabelece o objetivo da virtude moral, sendo ela que faz a pessoa praticar as ações que levam a tal objetivo (Aristóteles, EN VI, 12, 1144a 7-9).

3. *Phrónesis*, uma virtude intelectual ensinável

Neste capítulo serão exploradas as definições aristotélicas de virtude, analisando como elas se fundamentam na estrutura da alma humana, dividida entre suas partes, racional e não racional. Destacaremos especialmente a *phrónesis*, uma virtude do intelecto que se sobressai por sua capacidade prática e deliberativa, essencial para a ação ética. Além disso, será discutido como a *phrónesis* não é apenas uma disposição natural, mas uma virtude que pode ser ensinada e aprendida, reforçando sua importância para a formação do caráter e para a vida moral orientada pela razão.

Na *Ética a Nicômaco*, livro I, Aristóteles distingue dois tipos de virtudes, as “virtudes éticas” (*aretês ēthikēs*) e as “virtudes dianoética” (*aretês dianoētikēs*). *Aretês ēthikēs* é uma expressão em grego antigo que se refere à “virtude ética” ou “virtude de caráter”. Essas virtudes incluem coragem, temperança, justiça e outros traços de caráter que orientam as ações humanas em direção ao bem. *Aretês dianoētikēs* refere-se às “virtudes intelectuais” ou “virtudes do pensamento” na filosofia grega antiga. Possuem essa definição por relacionarem-se à *diánoia*, palavra grega que se refere ao pensamento, à razão ou à mente intelectual. Ela descreve a capacidade de raciocínio, reflexão e compreensão intelectual em oposição aos aspectos mais emocionais ou instintivos (apetitivos) da alma. Em contextos filosóficos, a *diánoia* é associada à faculdade do pensamento lógico e à busca do conhecimento e da “verdade” (*alētheia*).

As virtudes intelectuais, juntamente com as virtudes morais desempenham um papel importante na filosofia aristotélica para compreensão do desenvolvimento das faculdades humanas, especialmente da formação necessária ao convívio social com outros seres humanos. As principais virtudes intelectuais relacionadas à ação humana são *sophía* e *phrónesis*.

Sophía, traduzida por “sabedoria”, envolve a capacidade de raciocínio lógico, a aquisição de conhecimento e compreensão profunda das verdades fundamentais. A *phrónesis*, traduzida por “prudência ou sabedoria prática” se relaciona com a capacidade de discernir o que é moralmente correto em situações específicas e tomar decisões éticas apropriadas a cada circunstância, contexto e problemática individual e/ou coletiva.

Porém para compreendermos o fundamento, desenvolvimento de tais virtudes, é necessário nos voltarmos para a explicação de como o filósofo compreendia a estrutura da alma humana.

Aristóteles, no final do livro I, mas principalmente no livro VI, para fundamentar e desenvolver a sua investigação filosófica organiza esquematicamente as faculdades psíquicas,

para, partindo de suas disposições, chegar ao princípio da ação e estabelecer as coisas que estão no âmbito de sua atuação na vida social. Primeiramente, ele considera que a alma humana divide-se em duas partes, uma com capacidade racional e outra que não é capaz de razão, esta responsável pela parte fisiológica, como o crescimento, a nutrição e o desejo. A parte *irracional* é dividida por ele também em duas partes, uma responsável pela função *vegetativa* e outra pela função *apetitiva*. A parte *vegetativa*, responsável pelo crescimento e nutrição de todos os seres, é considerada como destituída da capacidade para exercer a razão, sua função é compartilhada com tudo o que é vivo. A outra dimensão é a parte *apetitiva*, ligada aos “desejos” (*orexis*), que considerados isoladamente não são racionais, porém podem se relacionar com a razão, uma vez que são fundamentais para a escolha humana, os desejos podem se deixar conduzir pela razão. Pode-se afirmar que essa parte desejante da alma possui certa disposição que não é avessa à razão, como pode depreender do trecho constante no livro I da *Ética a Nicômaco*:

Parece haver também um outro elemento irracional na alma, mas este em certo sentido participa da razão. De fato, louvamos a razão tanto do homem dotado quanto do destituído de continência [...] pois esta os exorta acertadamente aos melhores objetivos; acha-se também neles, todavia, outro elemento natural além da razão, que luta contra esta e lhe resiste. [...] Mas mesmo este elemento parece participar da razão, como dissemos; de qualquer forma, nas pessoas dotadas de continência ele obedece à razão, e presumivelmente é ainda mais obediente nas pessoas moderadas e valorosas, pois nestas ele age em uníssono com a razão. (Aristóteles, EN I, 13, 1102b 25-1103a 3).

No livro VI da *Ética a Nicômaco*, Aristóteles volta-se para o estudo das virtudes dianoéticas ou intelectuais, buscando compreender como o pensamento e o conhecimento se relacionam com a ação moral. O ponto de partida é a estrutura da alma humana, que ele divide em duas partes: a racional e a irracional. A parte irracional está ligada aos apetites, aos desejos e às emoções, aquilo que a pessoa compartilha com os animais. Dentro dela, há um aspecto totalmente alheio à razão — responsável pelas funções vitais, como o crescimento e a nutrição — e outro que pode, de certo modo, obedecer à razão, como ocorre nas paixões que podem ser moderadas pelo hábito e pela educação. A parte racional, por sua vez, é aquela que conhece, julga e delibera. Ela se divide em duas potências: a que apreende os princípios imutáveis e universais, voltada ao conhecimento teórico, e a que lida com o contingente e o prático, voltada à ação e à deliberação. A partir dessa distinção, Aristóteles identifica as virtudes próprias de cada dimensão da razão. O intelecto teórico atinge sua excelência na *sophía*, a sabedoria que contempla as causas e os princípios do ser, e na *epistémē*, o conhecimento demonstrativo. Já o intelecto prático se aperfeiçoa na *phronésis*, a prudência ou sabedoria, que orienta as ações humanas segundo o bem. O objetivo geral do livro VI é

mostrar que a conduta ética não depende apenas do caráter, mas também do pensamento correto. Assim como a virtude moral regula o desejo, a virtude dianoética dirige a razão para o fim justo. A alma humana, composta dessas duas dimensões — racional e irracional —, só alcança sua harmonia quando o intelecto governa e o desejo obedece, unindo conhecimento e ação no caminho da vida boa.

Na parte racional da alma, Aristóteles situa as virtudes pertencentes ao âmbito do intelecto, denominadas virtudes dianoéticas ou intelectuais. É no âmbito do “intelecto” (*diánoia*) que o estagirista situa o “conhecimento científico” (*tò epistemonikón*) e depois o distingue do “calculativo” (*tò logistikón*) ou “opinativo”, âmbitos denominados de *intelecto científico* e *intelecto calculativo*. Com isso, ele classifica o conhecimento humano em duas categorias: a primeira, relativa ao conhecimento do que é demonstrável, que decorre à compreensão das coisas eternas e imutáveis, as primeiras causas; a segunda, relativa ao conhecimento do contingente, ou seja, ao que é passível de cálculo e deliberação, as coisas variáveis, dentre estas em particular, as ações humanas (Aristóteles, VI, 1139a 2, 2009). Na *Ética a Nicômaco*, livro VI, capítulo primeiro, o filósofo expõe essa abordagem nos seguintes termos:

Enunciemos cada um destes gêneros: um corresponde à possibilidade de formulação do ponto de vista científico; outro, à possibilidade de cálculo, ou seja, mais propriamente à capacidade de deliberar e calcular. Na verdade, ninguém delibera a cerca daquilo que não pode ser de outra maneira. Assim, a possibilidade de cálculo inere numa dimensão da alma que é capaz de razão. (Aristóteles, EN, VI, 1, 1139a 11-16, 2009, p. 129, grifo nosso).

Nesta passagem, Aristóteles distingue duas funções principais da parte racional da alma, preparando o terreno para a análise das virtudes intelectuais. Aristóteles, ao distinguir os gêneros de conhecimento que pertencem à parte racional da alma, busca esclarecer como se dá o desvelar da verdade, a *alétheia*. Ele afirma que há, em nós, dois modos de operação da razão: um voltado ao conhecimento científico e outro à deliberação prática. O primeiro se refere à capacidade de compreender o que é necessário e imutável, ou seja, as verdades universais que não dependem de circunstâncias. É o domínio do pensamento teórico, que busca o verdadeiro pelo próprio saber. O segundo modo, ligado à capacidade de cálculo e deliberação, trata do que pode ser diferente, das coisas contingentes e mutáveis que dependem da ação humana. Quando Aristóteles diz que “ninguém delibera acerca daquilo que não pode ser de outra maneira”, ele indica que a razão prática opera apenas sobre o possível, sobre o que está ao alcance da escolha. Assim, nesta parte do livro VI, ele define o campo da razão prática como aquele que lida com a ação e a decisão, e não com a contemplação. Essa

distinção entre o conhecimento do necessário e o cálculo sobre o possível é fundamental para compreender a diferença entre o saber teórico, que culmina na “sabedoria” (*sophía*), e o saber prático, que se realiza na prudência (*phrónesis*).

Constata-se em Aristóteles uma intuição precoce da complexidade humana ao reconhecer, na alma, uma dimensão irracional que não se submete inteiramente à razão, mas pode ser por ela orientada. Essa distinção, que na Antiguidade servia para explicar o conflito entre desejo e pensamento, antecipa uma tensão que ressurgirá na modernidade. Com o triunfo da racionalidade como princípio absoluto de conhecimento e ordem, o irracional deixa de ser apenas o oposto da razão e torna-se o que ela mesma produz ao tentar se afirmar como totalidade. Em Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716), nos vinte primeiros capítulos do Livro II dos *Novos Ensaios Sobre o Entendimento Humano* essa fissura já aparece na ideia de forças internas e obscuras que movem as mônadas, revelando que nem mesmo a razão divina opera sem o impulso do que escapa à clareza. Séculos depois, com o surgimento da psicanálise, criada por Sigmund Freud (1856-1939), em Viena no final do século XIX, principalmente em sua obra *A Interpretação dos Sonhos*, o irracional ganha novo estatuto: o inconsciente passa a ser reconhecido como o centro dinâmico da vida psíquica, orientando o sujeito mais do que a consciência racional. Hoje, quando a racionalidade técnica e produtiva domina, o ser humano se mostra cada vez menos senhor de si, movido por afetos, automatismos e desejos que desconhece. Ao antecipar a presença do irracional no coração do humano, Aristóteles continua a interpelar o pensamento contemporâneo, lembrando que a razão, ao tentar se isolar, reencontra sempre o que não pode controlar. Mas voltemos à nossa abordagem.

A melhor aplicação das duas faculdades intelectuais da alma racional, relaciona-se à virtude própria de cada uma considerando que cada uma delas possui a “virtude, excelência” (*areté*) inerência a sua função psíquica. A *areté* é tradicionalmente traduzida para a língua portuguesa como *virtude*, porém tal tradução não possui a abrangência contextual do termo que a tradução de *areté* por “*excelência*” abrange, considerando que excelência se aproxima do sentido da ação correta desempenhada para atingir uma determinada finalidade; a excelência é atingir o fim da maneira mais acertada possível. O termo possui o sentido qualificativo que designa aquilo ou aquele que atinge o limite máximo de eficiência no desempenho ou alcance de sua finalidade. Na comparação entre o artista e o escultor, por exemplo, existe diferença entre o escultor e o escultor excelente, uma vez que ambos são igualmente escultores, porém o que os diferencia é a excelência do bom escultor que o eleva em comparação ao outro. O excelente é o melhor. Todas as artes possuem sua excelência

específica, assim como tudo o que visa um “fim” (*télos*), também possui excelência. Tudo referente ao ser humano tem um fim em vista, assim como tudo ao qual o ser humano se empenha possui uma finalidade, como afirma Aristóteles no primeiro parágrafo da *Ética a Nicômaco*, obra cujo contexto investiga como o ser humano pode chegar às finalidades estando de acordo com as virtudes.

Aristóteles observa que todos as pessoas são igualmente humanas, no entanto entre uns e outros existem determinados aspectos melhores que outros, uns podem ser bons atletas, enquanto outros bons cantores; uns melhores por técnica e outros melhores por hábito, e assim os homens se diferenciam em suas habilidades. Por isso, ele questiona o que haveria de comum no homem em geral, especificamente, qual seria a sua excelência própria? Essa questão desdobra-se em duas: qual seria a finalidade última do ser humano? e como ele pode atingir a excelência em cada finalidade? (Aristóteles, EN, I, 7, 1097b 22-1098a 20).

Em sua investigação, o estagirista busca compreender o fim do qual todos os outros dependem, o fim último da existência humana, pelo qual é oferecida toda ação desempenhada pelo ser humano em si e pela humanidade, fim pelo qual existem as cidades, as famílias, as leis, as convenções e as artes, assim como toda atividade humana. Para o pensador, se encontrasse este fim, se encontraria também a excelência do ser humano. Partindo do pressuposto de que o ser humano alcança a sua excelência suprema por uma operação da alma, Aristóteles examina as operações da alma, procura as suas funções e investiga quais virtudes estão estreitamente vinculadas a elas e quais virtudes ajudam de alguma forma a desenvolvê-las em situações da convivência social. (Aristóteles, EN, I, 1-2, 1094a 1-1095a 13).

Na alma, Aristóteles (I, 13, 1103 a) distingue dois tipos de virtudes: as *virtudes éticas* ou morais, e as *virtudes dianoéticas* ou *intelectuais*, também conhecidas como racionais. As virtudes éticas são inerentes ao hábito e não são características naturais do ser humano, considerando que ele pode nascer com “traços”, como germes, de determinadas virtudes, mas o que poderá fazer sua efetividade é a aprendizagem e a prática, não se nasce corajoso, nobre e moderado, mas a pessoa pode obter estas qualidades pelo hábito constante de tais práticas, quando uma virtude não se manifesta é apenas potência e não ato. Para Pellegrin, as virtudes éticas expressam “um estado habitual que leva a escolher, que é um justo meio relativamente a nós, o qual é determinado por uma regra, tal como o determinaria o homem prudente”. (Pellegrin, 2010, p. 67, grifo nosso). É no contexto da vida prática que a pessoa experimenta situações que o desafiam a identificar possibilidades e a escolher um “meio termo” (*mesóthes*) entre elas, ponderando quais possibilidade são prejudiciais em determinada situação, seja pelo excesso ou pela falta, e como pode agir de forma moderada, sem prejudicar a si mesmo e aos

outros. A prática das ações moderadas e justas são inerentes à virtude ética, exige uma ponderação entre possibilidades duas prejudiciais, procurando uma possível mediação entre elas, e dessa forma evitando possíveis sofrimentos. Aristóteles considera que o excesso e a falta são prejudiciais porque expressam deficiências que, se forem adotadas, prejudicam o desenvolvimento das potencialidades psíquicas, originando dessa forma os vícios que podem tornar a pessoa pior. Se as deficiências causadas pelo excesso e a falta não forem identificadas e ajustadas ao que é melhor, a pessoa pode praticar ações prejudiciais e, com isso, albergar em sua alma diferentes formas de vícios. A virtude pressupõe um tipo de conhecimento que faculta ao ser humano escolher e agir de forma virtuosa, tornando-se com isso um homem virtuoso.

As duas virtudes, dianoéticas/intelectuais e éticas, são relacionadas com o conhecimento, por isso são dependentes de uma experiência constante para o seu desenvolvimento: “Sendo a excelência dupla, como disposição teórica [do pensamento compreensivo] e como disposição ética, a primeira encontra no ensino a maior parte de sua formação e desenvolvimento, por isso requer experiência e tempo.” (Aristóteles, EN II, 1, 1103a 14-18, 2009, p. 40). Como se pode observar, o ser humano não se torna um ser excelente de um momento para outro, é necessária muita formação e experimentação para se chegar ao nível de excelência, seja em uma arte ou qualquer outra função humana, considerando que a natureza não cria uns excelentes e outros não, nem se pode habituar o que é natural a ser de outra forma. A excelência é um estado que o ser humano precisa conquistar ao longo de sua vida.

O estagirista inclui entre as virtudes da parte racional da alma, a “prudência” (*phrónesis*) e a “sabedoria” (*sophía*), a primeira é virtude do intelecto calculativo enquanto a segunda é virtude do intelecto científico. Ambas são a melhor forma com que a alma pode alcançar as verdades que dizem respeito ao que é característico de cada faculdade:

A desocultação da verdade é, pois, a função de ambas as partes da dimensão da alma humana capaz de razão. As suas respectivas excelências são aquelas disposições de acordo com as quais se põe, em cada caso, a verdade a descoberto da melhor maneira. (Aristóteles, EN, VI, 3, 1139b 11-13, 2009, p. 131).

As operações da alma envolvidas na descoberta da verdade são: a “arte” (*techné*), o “conhecimento científico” (*epistéme*), a “prudência” (*phrónesis*), a “sabedoria” (*sophía*) e o “entendimento” (*nous*). Aristóteles exclui do processo a “opinião” (*dóxa*), pois considera que ela envolve a verdade, mas também, envolve igualmente a falsidade, o que prejudica a precisão do conhecimento almejado. (Aristóteles, EN VI, 3, 1139b, 2009, p. 131).

Ele observa que a arte se relaciona com a verdade à medida que o meio de produção esteja relacionado com o *raciocínio verdadeiro*. O âmbito da arte é a capacidade de produzir algo, resultando em um produto, ou seja, atua com o contingente, com os meios de como fazer o que pode vir a ser, ou não. O fruto da arte não é necessário, ou seja, não existe segundo a natureza, mas existe mediante a capacidade produção de alguém. Neste sentido, a arte possui relação com a verdade somente se o seu meio de produção for uma via racional de acordo com a verdade, se não for, não é arte, mas imperícia (Aristóteles, EN, VI, 4, 1140a 1-23).

A *phrónesis* é a excelência da parte calculativa da alma que está relacionada com a ação, no caso com a ação refletida. Tal excelência não é considerada uma arte, já que arte é definida como disposição racional relacionada à capacidade de produzir, conforme um princípio racional, sendo o seu resultado denominado de “produção” (*poíesis*), e “ação” (*práxis*). Embora *poíesis* e *práxis* não sejam a mesma coisa, as duas tratam daquilo que pode ser modificado ou realizado de outra maneira: “[...] pois, na verdade, não há nenhuma perícia que se aplique aos entes que são ou vêm a ser por uma necessidade intrínseca nem aos entes que existem por natureza. De fato, estes últimos têm o princípio da sua origem em si próprios.” (Aristóteles, EN VI, 4, 1140a 15-18, 2009, p. 131). Com isso, é possível inferir que *produzir* é definido por Aristóteles como uma disposição racional pertinente à capacidade do ser humano para produzir e agir como disposição racional que gera uma capacidade de agir, embora ambos não sejam a mesma coisa nem façam parte um do outro. A arte é a mesma coisa que produzir, pois também é definida como disposição racional pertinente à capacidade produzir envolvendo um método verdadeiro de raciocínio. (Aristóteles, EN VI, 4, 1140a, 2009, p. 131). Quando há um método de produção que não está de acordo com a verdade, o seu produto não é concebido como arte, mas sim como imperícia. A arte trata de coisas contingentes, mas não necessárias ou naturais, porém que passam a existir segundo a capacidade de alguém as gerar. Embora a *phrónesis* trate igualmente do contingente e do calculável, a ação humana não trata da contingência que diz respeito às artes, pois o contingente, objeto de arte possui as características citadas que não dizem respeito à *ação*, que é o objeto da *phrónesis*.

Na *Metafísica*, ao procurar responder à questão levantada por Parmênides e Heráclito, quanto a necessidade de que haja uma realidade eterna e imutável que garanta de alguma forma a existência desta realidade imperfeita e perecível que é o mundo onde vivemos, Aristóteles supõe que a alma é a ponte que liga a pessoa à realidade eterna (Aristóteles, XII (Λ), 7, 1072a 19-1072b 14). Esta investigação permeia algumas de suas obras, mas é muito melhor exposta e debatida a *Metafísica* quando o filósofo exprime a sua teoria do ato e da

potência no livro XII. Mas nossa abordagem nos impões um questionamento: O que seria esta realidade eterna mencionada pelos seus predecessores? O estagirista investiga nas reflexões dos pensadores que o precederam e nas dos contemporâneos de sua época indícios de resposta que atendesse aos critérios propostos, dentre eles a plausibilidade lógica. Dentre os pensadores, investiga a do seu mestre Platão, que, para explicar a transitoriedade da natureza, recorreu à teoria das Formas, ou Ideias, constante na questão proposta pelos eleatas. Para Platão, o mundo transitório seria o reflexo imperfeito e perecível das Formas eternas, Formas estas que só poderiam ser alcançadas pelos deuses e vislumbradas pela alma racional, que é eterna. Desta forma, segundo Platão, o conhecimento seria uma forma de reminiscência, a lembrança do vislumbre da alma antes de nascer em um corpo, nada que é transitório é capaz de alcançar as verdades absolutas, apenas a alma poderia vislumbrar as Formas¹³. A eternidade e perfeição das Formas garantiriam que este mundo não fosse consumido pelo devir, e que tudo não adquirisse a característica mutante de um devir eterno ou da extinção total, por exemplo, que algo não pode passar de animal a vegetal de um momento a outro, ou passar de pessoa a cavalo e vice versa. As Formas garantiriam o equilíbrio e a manutenção do que é fundamentalmente característico a cada coisa. (Aristóteles, *Metafísica*, I, 9, 990b 12-15, 2006).

Para Aristóteles, as Formas não são capazes de esclarecer todos os aspectos relacionados à questão do devir, principalmente no que diz respeito às ações humanas e ao que eles consideram como bem. Platão afirma que há uma Forma de bem da qual tudo o que é bom participa. Aristóteles aponta que não é possível que haja um único bem para cada bem distinto, pois cada um destes bens possui suas particularidades próprias, sendo uns diferentes dos outros dependendo das circunstâncias, e que o bem possui relatividade: o bem pode ser ao mesmo tempo um mau, o que é bom para um pode ser ao mesmo tempo um mau para outrem. As Formas não abrangeriam toda a complexidade da realidade. Aristóteles refuta teoricamente as Formas, mas não a necessidade das verdades eternas, para ele a verdade está no “princípio” (*arché*). É o princípio que garante o essencial de cada coisa, é a partir de sua origem que os entes são o que são e não e não deixam de ser o que são. O princípio dos entes garante a ordem do universo. Com isso, a verdade só pode ser encontrada na investigação das verdades provenientes dos princípios, que só podem ser apreendidas por meio exclusivo do intelecto:

Aquilo que é objeto de conhecimento científico tem, por isso, uma constituição intrinsecamente necessária. De fato, é eterno. Isto é, os entes que têm uma

¹³ Platão aborda a Teoria das Formas em diversas de suas obras, nas seguintes passagens: *Fédon*, 65d-66a; *República*, VI, 509d-511e, e no livro X, 596a-597e; *Timeu*, 27d-29d; *Fédon*, 72e-77a; *Mênon*, 81c-86b.

constituição absolutamente necessária são eternos, que dizer, não são gerados nem são destrutíveis. (Aristóteles, VI, 3, 1139b 22-25, 2009, p. 131).

O estudo do ser é a investigação referente ao universal, o conhecimento resultante desta investigação é chamado “conhecimento científico” (*epistème*). O conhecimento científico tem por objeto as coisas imutáveis e eternas, o necessário, aquilo que não é gerado nem destruído, o ente que não pode ser de outra forma. Para Aristóteles, o saber científico próprio da ciência pode ser ensinado, e conseqüentemente aprendido, desde que seja transmitido de forma adequada. O ensino pode ocorrer de duas formas: por indução ou por raciocínio silogístico.

Uma das formas de ensino que se dispõem constitui-se por indução, a outra por raciocínio silogístico. Enquanto a indução é o primeiro princípio do conhecimento, inclusivamente do conhecimento universal o raciocínio silogístico procede, por sua vez a partir de conhecimentos universais já adquiridos. (Aristóteles, VI, 3, 1139b, 25-29, 2009, p. 131, grifo nosso).

A indução é a generalização a partir de particulares ou generalizações empíricas, é o conhecimento que partindo do particular leva ao universal; o silogismo parte da comparação de duas premissas que dá origem a uma terceira, a conclusão ou inferência. Aristóteles se refere ao silogismo em forma dedutiva quando parte do universal rumo ao particular, ou seja, a partir de afirmações universais se conclui a relação destes universais com os particulares. A aprendizagem, então, acontece por síntese e análise, ou conclusão a partir dos particulares e conclusão a partir dos universais, como pudemos constatar pelo trecho acima. O conhecimento científico é definido como:

[...] uma certa concepção do universal, e na verdade, do que existe por uma necessidade intrínseca, e se as verdades demonstradas e o conhecimento científico assentam em princípios (na verdade, o conhecimento científico envolve um princípio racional), por outro lado não poderá haver conhecimento científico, nem *perícia*, nem *sensatez* dos princípios de onde se deduzem os conhecimentos científicos. O que é objeto de conhecimento científico tem de poder ser demonstrado a partir de princípios, enquanto a *perícia* e a *sensatez* dizem respeito ao que pode ser de maneira diferente (Aristóteles, VI, 3, 1140b3, 2009, p. 134).

No livro VI da *Ética a Nicômaco*, do capítulo 3 ao 6, Aristóteles faz uma longa análise a respeito dos tipos de conhecimento da qual podemos compreender que o conhecimento científico é uma concepção ou julgamento relativo ao universal, pois em si contém aquilo que o intelecto apreende das coisas universais e necessárias, é juízo porque não é concebida como as coisas eternas, aquilo que existe porque sua essência é existir. As coisas eternas pelas quais se chega por análise ou síntese são predicadas dos princípios, e dos princípios não pode haver conhecimento científico, arte ou *phrónesis*, pois eles não são demonstráveis. Do que deriva do

princípio só pode haver conhecimento científico, mas não *phrónesis* e arte, pois ambas tratam do que é contingente.

As categorias aristotélicas e os modos como são utilizadas para compreender desde as escolhas e atitudes humanas, até as formas como são expressas nos diferentes textos do autor, suscitam interesse e tentativas de explicação aprofundada dos seus sentidos e usos. Na obra *Segundos Analíticos*, o pensador define a “demonstração” (*apoidexis*) como “[...] um silogismo científico; e (por) científico, aquele em virtude do qual, ao possuí-lo, temos conhecimento científico.” (Aristóteles, I, 2, 71b 9-16, 2010). Isso significa que a demonstração aristotélica acontece a partir de premissas verdadeiras e essenciais e gera o conhecimento científico, porém os particulares, ou seja, as coisas que acontecem de maneira diferente, não podem ser definidas e, conseqüentemente, não podem ser demonstrados, pois só é demonstrado aquilo que é sujeito à definição. Por sua vez, a “definição” (*horismós*) é, segundo Aristóteles, uma forma de princípio na qual a ciência se apoia para deduzir as propriedades essenciais dos entes, ou seja, a definição é a base do conhecimento científico, é o "discurso que significa a essência" (*Segundos Analíticos*, II, 3-10, 90b 30-94a 20). A demonstração mostra o porquê de algo, enquanto a definição diz o que é algo. As definições contêm a essência das coisas. Em suma, a definição mostra o que uma coisa é. A ciência é, em Aristóteles, a busca por definições, a descoberta do “porque último” das coisas. As definições são consideradas “princípios” (*arché*) das quais partem todo conhecimento científico, sendo elas mesmas indefiníveis. Isso significa que definir um princípio seria de certa forma, procurar o princípio de um princípio, já que definição também é princípio, o que seria absurdo.

Como exposto anteriormente, as disposições da alma que Aristóteles considera como capazes de desvelar no âmbito humano a verdade, afastando dessa forma os problemas gerados pela falsidade são: arte, ciência, prudência, sabedoria e inteligência. A arte se relaciona com a verdade à medida que o meio de produção esteja de acordo com uma razão verdadeira, o seu campo de atuação são as coisas particulares, logo ela não tem em vista os primeiros princípios. O campo de ação da ciência são as verdades primeiras, mas à medida que o conhecimento científico é decorrente das definições, a ciência não pode apreender os princípios na forma de conhecimento. Se todas essas disposições envolvem, de uma forma ou de outra os princípios essenciais, mas nenhuma delas os apreende, uma vez que eles não podem ser demonstrados, ou definidos, é preciso buscar respostas aos questionamentos: Como a alma conhece os princípios? Como existe ciência, meio de produção de acordo com razão verdadeira e como existe decisão? Aristóteles então estabelece que, das faculdades ao

alcance do ser humano, a faculdade capaz de apreender e “desocultar” os primeiros princípios é a “inteligência” (*nous*) (Aristóteles, EN VI, 3, 1139b 15-18).

Na reflexão aristotélica, *nous* é o elemento fundamental para o descobrimento da verdade, ela não é concebida como inteligência em sentido amplo, mas sim como inteligência capaz de apreender o ente em sua essência. Aristóteles, ao organizar as disposições intelectuais, estabelece divisões e composições de forma sistemática. As outras disposições do intelecto além de *nous* não podem apreender a verdade, sendo esta função específica de *nous*, porém, isoladamente, capaz de gerar conhecimento ou dar origem às ações ou produções. Aristóteles compreende a excelência do *intelecto científico*, *sophía*, como *epistème* articulada à “inteligência” (*nous*). *Epistème* é a capacidade de conhecimento proveniente da apreensão das essências pela inteligência (Aristóteles, EN VI, 6, 1140b 31-1141a 8).

Na *Ética a Nicômaco*, livro VI, o filósofo remete inicialmente ao sentido comum de *sophía* que, a princípio, designa à habilidade manual relativa às artes manuais ou mecânicas, como, por exemplo, a arte de tocar instrumentos musicais:

Atribuímos sabedoria, nas diversas perícias, aos peritos que as exercem de forma mais exímia, como é o caso de Fídias, exímio na perícia de esculpir pedra, e Policleto, exímio na perícia estatutuária. Nestes casos, não pretendemos visar com o termo sabedoria outra coisa senão a excelência no domínio de uma perícia. (Aristóteles, VI, 7, 1141a 9-13, 2009, p. 135, grifo nosso).

O trecho deixa entrever que a *sophía* é, a princípio, a excelência de qualquer arte vinculada ao seu exercício prático. O “sábio” (*sophós*) é, então, o artista exímio numa determinada arte, porém, ao longo da reflexão o pensador ressalta o sentido de *sophía* como conhecimento mais elevado das coisas sublimes, próprias do conhecimento científico.

Em Platão, *sophía* é contraposta às artes como na *Apologia de Sócrates*, onde Sócrates procura as pessoas que eram tidos como sábios pela maioria, ou seja, como peritos em determinadas artes, como a pintura, a escultura, a política, a poesia e a tragédia. *Sophía*, a partir de Platão, passa a ser compreendida como a sabedoria em algo mais, expressando a posse de um conhecimento elevado, superior ao conhecimento particular das artes (Platão, 22c-e). Aristóteles prossegue com a tradição socrática e platônica, da elevação da sabedoria, em decorrência do conhecimento verdadeiro ser de natureza elevada, diferente da natureza das artes. Com base em Platão, Aristóteles procura fundamentar sua teoria dos princípios.

Pensamos, por outro lado, há alguns que são peritos exímios, mas apenas em geral. Não, contudo, particularmente a respeito de qualquer coisa específica [...]. De tal sorte que a sabedoria é evidentemente o mais rigoroso conhecimento científico. O sábio não tem pois apenas que conhecer o que deriva dos primeiros princípios, mas também de desocultá-los. Portanto, a sabedoria envolve uma compreensão intuitiva e um conhecimento científico. É como que a forma extrema de conhecimento

científico acerca daquelas coisas mais estimadas e mais importantes de todas. (Aristóteles, VI, 7, 1141a 13-20, 2009, p. 135, grifo nosso).

Na concepção de Aristóteles, o “sábio” (*sophós*) é aquele que possui a forma mais rigorosa de conhecimento científico, para qual é necessário o concurso de *epistēme* e *nous*. Neste sentido, *sophía* é a forma extrema de *epistēme*, ou seja, a ciência, a excelência do intelecto científico, à medida que é a forma extrema da *epistēme*, em outras palavras a *sophía* é o conhecimento da própria Filosofia, a forma mais perfeita de conhecimento, e o *sophós* é o filósofo, aquele que ama e busca o saber verdadeiro. Na *Apologia de Sócrates*, Sócrates, na busca pela pessoa mais sábio, investiga primeiro os políticos, que são tidos como sábios pela maioria, e constata que o que eles sabem não é propriamente *conhecimento*, posto que eles não sabem explicar o que fazem (a mesma coisa ocorreria com os poetas, dramaturgos e artífices em geral).

Para Aristóteles, *epistēmē* pressupõe demonstração. Ser demonstrável é característica do que não pode ser de outra maneira, é oposta à prudência e à arte política, que não tratam do imutável, mas do relativo à ação humana, que não pode ser demonstrado, uma vez que seu objeto está à margem da deliberação e da escolha, fundamentos da *phrónesis*. A *phrónesis* então não é excelência relacionada ao conhecimento científico, nem o conhecimento científico em sua excelência está relacionado com escolha e produção, e nem com qualquer arte, pois a *sophía* trata do que há de mais elevado, invariável em sua natureza; enquanto a prudência, a política e as outras artes tratam do particular relativo às ações e produções humanas, variáveis em sua natureza, e também porque o ser humano não é o que há de mais perfeito no universo:

Ora é, assim, evidente que a sabedoria não poderá ser a mesma coisa que a perícia política, porque, se se chamasse perícia ao conhecimento daquilo que é vantajoso para cada um de nós, haveria muitas formas de perícia. Porém, não há uma única forma de saber o que é bom para todos os seres vivos, mas antes diferentes formas, consoante à espécie animal em causa [...]. E nem mesmo que o Humano fosse o melhor de todos os seres vivos teria qualquer importância, porque na verdade há outras coisas com uma natureza mais divina que o Humano, como aquelas coisas mais esplendorosas de que este mundo é composto. (Aristóteles, VI, 7, 1141a 29 a 1141b 2, 2009, p. 135-136).

Em relação à *phrónesis*, Aristóteles faz um contraponto entre ela e a *sophía*, destacando a importância do conhecimento do particular para a compreensão de tudo o que se relaciona à vida humana. O conhecimento do bem humano não está ao mesmo nível do conhecimento do suprassensível, mas este conhecimento, embora seja o mais elevado, por si só não é garantia de uma vida feliz, já que ser feliz é a finalidade de toda a ação, seja ela prática, produtiva, investigativa e deliberativa. Pode-se ser sábio, mas mesmo assim, não ser

prudente, e esse tipo de *sabedoria* causaria mais prejuízo do que benefício ao ser humano. Aristóteles eleva a “experiência” (*aísthesis*) a outro patamar, concebendo-a como capaz gerar conhecimento verdadeiro. Para opor *sophía* à *phrónesis*, Aristóteles usa o exemplo de Tales e Anaxágoras, que seriam “sábios” (*sophós*), mas não “prudentes” (*phrónimos*), utilizando como base o que as pessoas diziam a respeito destes:

Por esta razão as pessoas dizem que Anaxágoras e Tales e outros deste gênero são sábios, mas não sensatos, quando se aperceberam de que estes desconheciam o que era bom para eles próprios; e, embora dissessem que aqueles sabiam coisas extraordinárias, espantosas, difíceis de aprender e divinas, por outro lado nada lhes servia perceberem de tudo isso. Na verdade, não procuraram saber qual era o bem para o humano e sobre qual é possível deliberar-se. Nós dizemos, então, que é sobretudo este o trabalho do sensato, deliberar bem. Porque ninguém delibera acerca daquelas coisas que são impossíveis de ser de outra maneira, nem acerca dos meios para alcançar qualquer fim importante. Pois o fim é um bem que tem de ser realizável pela ação humana. Absolutamente bom deliberante é quem visa atingir o melhor dos bens alcançáveis através da ação humana, conformadas por um cálculo. (Aristóteles, VI, 6, 1141b 3-14, 2009, p. 136, grifo nosso).

Conforme se pode inferir, é possível ser sábio sem ser prudente e ser prudente sem ser sábio. Por serem duas disposições distintas do intelecto, é admissível ser excelente no conhecimento científico, porém não ser sábio suficiente a respeito das ações e das decisões humanas. A *sophía* é a junção dos sentidos de *epistème* e *nous*. Enquanto o *nous* é considerado como a disposição que “se abre sobre princípios axiomáticos, que não requerem qualquer espécie de esclarecimento” (Aristóteles, VI, 8, 1142a 26-28, 2010, p. 138), a *phrónesis* seria a capacidade que “se abre para o limite extremo de cada situação particular” (Aristóteles, VI, 8, 1142a 28, 2010, p. 138), de onde não pode haver conhecimento científico. A *phrónesis* é então, de certa forma oposta ao termo *nous*, porém ela é necessária enquanto uma disposição que possibilita a apreensão e a identificação dos dois extremos prejudiciais à ação humana, o excesso e a carência/falta. Aristóteles ressalta a importância em apreender, em cada situação particular, qual dos dois extremos podem prejudicar o processo de escolha e apreensão do extremo da sua ação. Neste sentido a *phrónesis* possibilita a apreensão do princípio que fundamenta o fato particular, função realizada pela “sensação” (*aísthesis*).

Enquanto o *nous* como constituinte de *sophía* não é uma simples inteligência, mas a inteligência capaz de apreender os princípios, a sensação que extrapola o seu sentido convencional e adentra no que é passivo de cálculo, torna-se uma percepção relacionada à matemática, às formas geométricas em que “[...] o triângulo é a figura do limite mínimo da representação” (Aristóteles, VI, 8, 1142a 28, 2009, p. 138). Com isso, é possível inferir que com duas retas não é possível se conceber uma forma geométrica, sendo o triângulo a junção de três retas, o mínimo necessário para uma forma geométrica. O filósofo tece relação entre

esses termos, mas não de forma muito clara, pois como ele alerta no início da *Ética a Nicômaco*, investigará cada assunto segundo o rigor que a investigação exige, e neste caso ele salienta que há um limite para além da afirmação de que esta percepção é dedicada ao que calculável:

Parece, pois, resultar evidente que a sensatez não é um conhecimento científico. Isto é, a sensatez, tal como foi dito, abre para o limite extremo de cada caso particular, na verdade a ação é um caso extremo e requer um poder de compreensão extremo. Deste modo, a sensatez opõe-se de certo modo à compreensão; pois a compreensão abre sobre princípios axiomáticos que não requerem qualquer forma de esclarecimento. Por outro lado, a sensatez abre sobre o limite extremo de cada situação particular que de cada vez se constitui, para a qual não há nenhum conhecimento científico, mas apenas uma espécie de intuição. Embora este tipo de intuição distinga da que abre para os conteúdos peculiares da intuição. É através deste tipo de intuição que nos apercebemos, por exemplo, de que o triângulo é a figura do limite mínimo da representação. Aqui também se chega a um ponto em que se é obrigado a parar. É assim que a intuição pertence ao domínio da matemática do que ao da sensatez, esta é de uma espécie diferente daquela. (Aristóteles, VI, 8, 1142a 25-30, 2009, p. 138, grifo nosso).

Na concepção aristotélica, a *phrónesis* é incluída na *virtude do intelecto*, constituída pelo conhecimento do calculável, sua relação com a verdade se efetua pela sua compreensão do limite extremo da cada acontecimento particular, a percepção do fato particular fundamental.

Mais adiante, será abordada a relação da *phrónesis* com a educação, enfatizando sua importante característica de poder ser ensinada e desenvolvida. Discutiremos como a capacidade de deliberar corretamente sobre ações particulares, que define a *phrónesis*, não é um domínio exclusivo da sabedoria inata, mas uma virtude intelectual que pode ser cultivada por meio do ensino e da prática. Essa abordagem compreenderá o papel da educação na formação do caráter e do julgamento moral, evidenciando que a *phrónesis*, enquanto sabedoria prática, é essencial para a vida ética e pode ser instruída, fortalecendo a capacidade humana de agir com sensatez e prudência diante das circunstâncias particulares da vida.

4. *Phrónesis* e a educação

Werner Jaeger conhecido por suas contribuições significativas para o estudo da cultura grega antiga e, em particular, por sua obra monumental intitulada *Paideia: a formação do homem grego*, enfatiza a importância fundamental da educação para qualquer cultura, quando afirma que “todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação. Ela é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual” (Jaeger, 2013, p. 01). Sua obra é um referencial na busca de compreensão da cultura grega, suas particularidades e influências para a cultura ocidental, em especial em termos educacionais. Para tal, ele fez um minucioso estudo da *paideia* grega que compreende do período homérico até o início do império de Alexandre, no período helenístico.

A palavra grega *paideia* tem sua origem no termo “pais” que, de acordo com Chantraine (1968, p. 848), possui o significado de “criança”, “filho”, “infância” e, às vezes, também de “adolescência” ou “juventude”. Este sentido etimológico revela a centralidade da infância e da juventude no processo formativo. Já no *Dictionnaire Grec-Français* de Anatole Bailly (2000, p. 643), o verbete *paideia* é apresentado de forma mais abrangente, referindo-se à “educação das crianças”, à “instrução”, ao cultivo do espírito, ao conhecimento das artes liberais, e em sentido estrito, ao conhecimento ou experimentação em uma ciência ou arte. Bailly reforça assim o caráter amplo e integrador do termo, que vai além da mera instrução formal para incluir o desenvolvimento cultural e intelectual do indivíduo. Essa dupla dimensão etimológica e conceitual da *paideia* mostra que a educação na antiguidade grega não se restringia a um ensinamento técnico, mas visava à formação integral do ser humano.

Nesse sentido, *paideia* refere-se ao processo de educação e formação dos jovens na Grécia Antiga. Ela engloba não apenas a instrução conceitual em sentido formal, mas também o desenvolvimento amplo, incluindo o físico e o psíquico, como o intelectual, os valores e as atitudes sociais e ético-políticas. A ideia subjacente à *paideia* é a formação completa do cidadão, envolvendo aspectos intelectuais, físicos e éticos. Essa abordagem holística à educação era central na filosofia educacional grega clássica, como discutido por filósofos como Sócrates, Platão, Aristóteles e por oradores como Isócrates e Demóstenes. Assim, a palavra *paideia* carrega consigo a noção de criar e educar as crianças e os jovens para se tornarem cidadãos bem formados e virtuosos, preparados para contribuir efetivamente para a sociedade de sua cidade. Com isso, buscava-se educar cidadãos que contribuíssem para o bem comum e que se destacassem não apenas intelectualmente, mas também em termos sociais e políticos, como pessoas de caráter exemplar.

Uma vez que a educação na Grécia Clássica estava voltada para a formação de cidadãos responsáveis e participativos na *pólis* (cidade-estado), a formação ético-política desempenhava um papel crucial nesse aspecto, pois os gregos acreditavam que cidadãos bons e virtuosos contribuiriam para o bem-estar da comunidade.

A compreensão da formação ético-política, ou seja, do que era considerado correto ou virtuoso, influenciava diretamente os objetivos e métodos educacionais da cultura grega. A ética estava intrinsecamente ligada à ideia de *areté*. Na Grécia Clássica, a educação visava tanto a transmissão de conhecimento intelectual, quanto a formação do caráter virtuoso, o que implicava deveria ser moralmente íntegra em todos os setores da vida social.

Werner Jaeger (2013), ao constatar a intrínseca relação entre nobreza e *areté* na educação da Grécia Antiga observa que:

A formação manifesta-se na forma integral do Homem, na sua conduta e comportamento exterior e na sua atitude interior. Nem uma nem outra nasceram do acaso, mas são antes produtos de uma disciplina consciente. Já Platão a comparou ao adestramento de cães de raça. A princípio, esse adestramento limitava-se a uma reduzida classe social, a nobreza (Jaeger, 2013, p. 22, grifo nosso).

Como vimos, *areté* é um termo grego que se traduz como “excelência” ou “virtude”. Na filosofia grega, especialmente nas obras de Platão e Aristóteles, a *areté* refere-se à excelência moral e às virtudes que um indivíduo deve cultivar para alcançar uma vida significativa e bem-sucedida. A nobreza grega era composta por uma elite social e política que frequentemente detinha poder político e influência. A educação dessa elite era fundamental na investigação de Jaeger, especialmente no contexto da cidade-estado de Atenas.

Jaeger examina como a educação na Grécia Antiga, especialmente entre as classes aristocráticas, estava intrinsecamente ligada à formação de “virtudes” (*aretai*). Uma vez que o termo *paideia* só adquiriu sentido de instrução no início do século V, antes disso significava primeiro “criação das crianças”, depois “força de formação” do homem. (Jaeger, 2013, p. 23-24). Deste modo, ele argumenta que a educação grega clássica buscava desenvolver nas crianças e jovens tanto as habilidades intelectuais como as virtudes morais e éticas no âmbito social. Desde o período homérico a relação entre nobreza e *areté* é fundamental para compreender como a educação grega estava intrinsecamente ligada à formação de cidadãos éticos e responsáveis, cuja educação não visava apenas à aquisição de conhecimentos intelectuais, mas também à formação de um caráter nobre e virtuoso.

A intrínseca relação das virtudes com a educação é destacada por Aristóteles no livro II da *Ética a Nicômaco*:

Sendo a virtude, assim, de dois tipos, uma intelectual e outra moral, a virtude intelectual depende mais do *ensino*, quer em sua origem, quer em seu crescimento; portanto, ela precisa de experiência e também de tempo. (Aristóteles, II, 1103a, 14-17, 2022, p. 43).

O termo empregado por Aristóteles neste trecho e que em português é traduzido por *educação*, é *didascalías*,¹⁴ que literalmente apresenta o significado de “instrução”. Em grego antigo, há dois termos principais que podem ser traduzidos para o português como “educação”, *paideía* e *didaskalía*.

Segundo Pierre Chantraine (1968, p. 278), *didaskalía* deriva do verbo *didásko* que significa “ensinar” ou “instruir”. Este verbo é amplamente utilizado na língua grega antiga e é a base para palavras relacionadas à educação, se refere ao ato de ensinar ou à instrução para alguém, seja criança ou não. *Didásko* é um termo fundamental quando se discute o processo de transmissão de conhecimento e aprendizado na cultura grega antiga, sentido que é conservado em *didaskalía*. Este verbo dá origem à uma grande variedade de termos dele derivados com distintas significações, tais como *didaskalikós*, que se refere a algo relacionado ao ensino, à instrução e à educação. Geralmente a palavra é usada para descrever ações que têm a ver com a prática ou o campo da educação e do ensino, pode também ser usado para se referir aos materiais didáticos, aos métodos e aos procedimentos de ensino, ou a qualquer ação associada à transmissão de conhecimento e ao seu aprendizado. É um termo que reflete a importância da transmissão do saber na sociedade e na cultura grega antiga. De acordo com Bailly (2000, p. 214), pode ser qualquer ação que concerne ao ensino ou aquele que ensina. Derivado do verbo grego *didásko*, o termo *didaskálion* pode ser usado para se referir a um manual de instruções ou a um tratado educacional. Na Grécia Antiga, o *didaskálion* poderia ser um texto que continha instruções sobre diversos tópicos, incluindo ética, filosofia, retórica e outras áreas do conhecimento, mas também poderia ser relacionado aos atos de educar e ensinar, além de ser usado para se referir a um local de ensino, como uma escola, e a boa atuação de mestre, que resulta em consagrações e honrarias.

A etimologia dessas palavras está ligada à raiz *didask-*, que está associada ao ato de transmitir conhecimento e instrução de um mestre a um discípulo, o que equivale em nossa época a relação do ensino de um professor para um aluno.

Aristóteles, como visto na citação acima, afirma que as virtudes intelectuais dependem da *didaskalía*, logo a *phrónesis* se apresenta então como uma condição transmissível,

¹⁴ Διττῆς δὲ τῆς ἀρετῆς οὐσίας, τῆς μὲν διανοητικῆς τῆς δὲ ἠθικῆς, ἡ μὲν διανοητικὴ τὸ πλεῖον ἐκ διδασκαλίας (Aristóteles, EN, II, 1103a 14-17, 1994, p.18, grifo nosso).

ensinável de uma pessoa para outra, uma vez que no contexto da antiguidade grega ensinar tem o sentido de passar a diante um conhecimento.

Na *Ética a Nicômaco*, ao final do livro I, Aristóteles partindo da análise das coisas louváveis, enumera algumas virtudes, considerando-as como:

[...] tudo o que é laudatório é elogiado. Por ter certas qualidades e se relacionar a alguma coisa, pois o homem justo, o corajoso e, do mesmo modo o homem bom e a virtude em geral, nós os elogiamos por suas ações e resultados. E também o homem forte, o bom corredor, e cada um dos outros pelo fato de possuírem uma qualidade natural e estarem, de certo modo, relacionados a algo bom e virtuoso. (Aristóteles, I, 1104b, 10-20, 2022, p. 38, grifo nosso).

As virtudes assim se apresentam como as “melhores coisas” ou as melhores disposições, sendo o termo virtude o desígnio daquilo que é louvável. Todo louvor está relacionado a alguma ação bem realizada, a manifestação de um atributo ou uma habilidade. Posto isso, os exemplos dados pelo filósofo são as práticas da justiça, da coragem e da bondade, ações que dependem de um entendimento para que sejam bem realizadas, exemplo de atributos físicos, como a rapidez e a força.

Mais adiante, no capítulo 12, o filósofo pondera que:

E, evidentemente, deve-se examinar a virtude humana, já que o que procurávamos era um bem humano e a felicidade, também humana. E dissemos que a virtude humana não era a do corpo, mas a da alma; e dissemos também que a felicidade era uma atividade da alma. E se isso é assim, é evidente que o homem político precisa conhecer o que se relaciona com a alma, assim como também o que cuida dos olhos precisa conhecer todo o corpo. (Aristóteles, 1012a, 13-20, 2022, p. 39, grifo nosso).

Aristóteles afirma que a busca pela virtude própria do ser humano não é a busca por uma virtude física, mas, ao contrário, uma virtude da alma, já que é a felicidade, que desde o princípio da *Ética a Nicômaco* o filósofo pressupõe ser o *télos* supremo da ação humana, é também uma “atividade da alma” e que seria fundamental ao humano político conhecer as coisas da alma. As reflexões de Aristóteles possibilitam inferir que a compreensão de “homem político” não se restringe neste passo ao praticante da política ou da legislação, mas estende-se ao próprio ser humano no contexto social, uma vez que, na abertura de *A Política*, Aristóteles define o ser humano como um “animal político” (*zoon politikon*). (Aristóteles, I, 2, 1253a 1-10), sendo político não apenas por necessitar das leis de deliberação, mas por ser intrinsecamente social. Somos animais da *pólis*, habitantes da cidade e nossa convivência com nossos semelhantes é inevitável, e desta inevitabilidade surge a necessidades da ética e da política. Em seguida, ele inicia a investigação sobre a divisibilidade da alma e de sua dupla natureza, racional e irracional. Essa discussão, como já vimos anteriormente, é importante para estabelecer a alma como princípio de distintas condições, de um lado ela é princípio de

vida, desenvolvimento e movimento e sentimento e, por outro lado, a alma também é princípio de inteligência e pensamento e ação.¹⁵

Com relação à natureza das virtudes morais, Aristóteles observa que elas não são determinações naturais, elas estão sujeitas a um processo de modificação por meio da ação humana, especificamente dos “hábitos”:

Por isso, é evidente que nenhuma das virtudes morais é gerada em nós por natureza, pois nenhuma das coisas que existe por natureza torna-se diferente pelo hábito, como a pedra, por exemplo, que se move por natureza para baixo, não se habituaria a mover-se para cima, nem se alguém, dez mil vezes, habitue-se a jogá-la para cima; e nem se pode habituar a mover o fogo para baixo, e nem qualquer coisa, que de modo geral é por natureza, poderia habituar-se de modo diferente. (Aristóteles, II, 1, 1103a, 19-23, 2022, p. 43, grifo nosso).

O exemplo da pedra que não pode mover-se para cima representa no entendimento de Aristóteles de uma “coisa natural” (*phýsei ónton*), porque devido ao seu peso, a pedra mesmo que seja jogada para cima, ela tende naturalmente para baixo. Sobre a natureza das virtudes éticas, assim como as intelectuais, Aristóteles observa que elas não seriam totalmente contrárias à natureza, uma vez que possuem uma natureza para receber a mudança: “[...] assim, nem é por natureza, nem contrariamente à natureza que as virtudes são geradas em nós, mas é natural para nós recebê-las, e nos aperfeiçoamos pelo hábito [...]” (Aristóteles, 1103a 24, 2022, p. 43, grifo nosso). Neste trecho as virtudes aparecem como potencialidades, como condições naturais ao ser humano que podem ou não vir a se realizar, no caso das virtudes morais, o “hábito” é fator determinante para a sua realização.

O exemplo da pedra ilustra a teoria aristotélica do “ato (*dynamis*) e da “potência” (*enéргеia*) exposto principalmente em *Metafísica*. A teoria do ato e da potência é fundamental à filosofia aristotélica, é importante para explicar tanto a natureza da mudança e o desenvolvimento no mundo quanto do comportamento dos seres existentes. Enquanto o ato refere-se ao estado atual ou realizado de algo ou alguém, ou seja, como algo existe ou se manifesta no presente, a potência representa o estado potencial ou a capacidade de algo para se transformar em algo diferente no futuro (Aristóteles, *Metafísica*, IX, 1-9, 1045b 27-1051a 33).

A teoria aristotélica sugere que as coisas passam de um estado de potência para um estado de ato por meio de um processo de mudança ou desenvolvimento. Por exemplo, uma semente tem a potência de se tornar uma árvore, e quando isso acontecer, a potência precisa se realizar tornando-se ato. Cada semente realizará a potência da natureza da espécie da

¹⁵ Os pormenores a respeito do debate sobre a divisão da alma foram abordados anteriormente neste texto, no item 3.1 do capítulo II, intitulado “Conexão entre ética e arte política”.

árvore a que pertence, sendo responsável tanto pelo seu desenvolvimento integral quanto pela continuação de sua espécie.

Aristóteles usou essa teoria para explicar vários fenômenos naturais, incluindo o movimento dos corpos, o crescimento das plantas e, na ética o desenvolvimento das potencialidades humanas. Essa teoria tem um papel importante na metafísica e na física aristotélica, pois ajuda a compreender a natureza da realidade e da mudança. Em resumo, a teoria do ato e da potência explica como as coisas passam do potencial para o atual, e como essa mudança ocorre no mundo natural e social.

A teoria do ato e da potência de Aristóteles não se limita apenas aos fenômenos naturais, ela também se aplica ao desenvolvimento ético e moral dos seres humanos, incluindo o processo de aprendizado das virtudes. Aristóteles abordou essa teoria também ao discutir a natureza do ser humano, a virtude ou excelência (*areté*) e o desenvolvimento do caráter. Como expresse em sua afirmação, “Por outro lado, de todas as coisas que nos vêm por natureza, primeiro adquirimos a potência e mais tarde exteriorizamos os atos” (Aristóteles, EN, II, 1, 1103a 14-1103b 25, p 67, 1984, grifo nosso).

A aplicação dessa teoria ao aprendizado das virtudes envolve o entendimento de que as virtudes são potências que podem ser desenvolvidas e aprimoradas ao longo do tempo. Aristóteles argumenta que o ser humano tem a potência de desenvolver virtudes éticas e intelectuais, e o processo de educação e formação moral é, em essência, a atualização dessa potência.

A educação ética, de acordo com Aristóteles, envolve a prática contínua de ações virtuosas no contexto das relações sociais. Ao agir de maneira ética repetidamente, as virtudes podem ser internalizadas e se tornarem ações habituais e benéficas devido aos bons adotados no convívio social. Nesse sentido, o ato de agir virtuosamente contribui para o desenvolvimento da potência ética, criando um caráter virtuoso ao longo do tempo.

Durante todo o decorrer do livro VI da *Ética a Nicômaco*, Aristóteles explora a relação entre “sabedoria prática” (*phrónesis*) e a “disposição estável” ou “hábito” (*héxis*). Ele aborda a ideia de que a *phrónesis* é essencial para o desenvolvimento das virtudes éticas ou morais, o que exige uma disposição estável formada por hábitos adquiridos ao longo do tempo.

A *phrónesis*, nesse contexto, refere-se à capacidade de discernir o que é moralmente correto em situações específicas e agir de acordo com esse discernimento. Aristóteles destaca a importância da *phrónesis* na formação das disposições morais, o que implica que a prática constante de boas ações contribui para a construção de hábitos virtuosos por meio do exercício ou do ensino. (Aristóteles, EN, II, 1, 1103a 31–1103b 2).

Vinte e quatro séculos nos separam de Aristóteles, e no transcorrer de 2.400 anos toda uma corrente de mudanças não mais permite ao mundo de hoje contemplar grande parte daquilo que o estagirita entendia como virtudes intelectuais/dianoéticas e éticas, porque na modernidade não mais existe a figura do guerreiro, do cidadão de uma *pólis* ou do filósofo fundador de escola. Entretanto, a noção de virtudes intelectuais segue sendo atual e aplicável a compreensão e desempenho de novas virtudes éticas que surgiram ao longo do tempo, em especial as que surgiram em decorrência do advento da modernidade.

Nos tempos hodiernos, outras correntes éticas surgiram, a exemplo do utilitarismo, que exerce grande influência na ética moderna, sobremaneira na busca pelo bem-estar material, considerado como expressão de felicidade, uma vez que o utilitarismo é uma teoria ética que propõe que a ação moralmente correta é aquela que maximiza a felicidade ou o bem-estar para o maior número de pessoas. Essa concepção surgiu no final do século XVIII e início do século XIX, tendo como fundador o filósofo inglês Jeremy Bentham (1748-1832). O utilitarismo teve um impacto profundo na ética moderna, introduzindo uma abordagem consequencialista que avalia a moralidade com base nos resultados das ações. Sendo assim, a ideia de virtude no sentido grego perdeu grande parte de sua importância para dar lugar a importância do que é conveniente às circunstâncias consideradas favoráveis para a maioria, e não propriamente ao caráter das pessoas.

Em nossa época, observamos que, muitas vezes, o “procurar ser melhor”, que é o fundamento da virtude, é confundido por algumas pessoas com um certo conservadorismo elitista que enaltece as qualidades das classes ditas hegemônicas ou “dominantes” – este termo está sendo usado de forma muito genérica.¹⁶

É preciso observar que, por mais que as virtudes hodiernas sejam diversas das da Antiguidade, a noção de virtudes intelectuais e éticas propostas por Aristóteles na Grécia antiga ainda é atual, motivo porque consideramos crível que tais virtudes possam atuar como fundamento pedagógico, especialmente as que são objeto de ensinamento, uma vez que o ato de ensinar e aprender ocorre no âmbito de um *êthos*, o que implica necessariamente uma relação ética entre os seus membros diretos (professor e aluno) e indiretos (pedagogos, gestores, pais, etc.).

¹⁶ Essa confusão se dá pela própria etimologia do termo virtude que, como já abordamos anteriormente, possui relação com a noção grega de “aristocracia”, o poder dos considerados como melhores. Contudo, tal interpretação que, apesar da origem do termo remeter aos modos de uma classe abastada, é errônea, pois os filósofos gregos transformaram o seu significado quando a utilizaram como fundamento ético, a exemplo de Platão e Aristóteles. O “querer ser melhor” é entendido na ética aristotélica como um “melhorar-se”, uma busca pelo aprimoramento constante que, como vimos na sua relação com a teoria do ato e da potência, funciona como o despertador das potenciais qualidades positivas que um indivíduo carrega, e não como um querer se destacar do outro, ou legitimar-se por meio de sua classe ou poder.

Com base na ideia de pedagogia moderna é válido afirmar que também as virtudes são fundamentais para o processo de aprendizagem e formação educacional, uma vez que na modernidade a educação formal é vista também como princípio de civilidade e melhoramento dos indivíduos. Por isso, podemos inferir que as virtudes, assim como estabeleceu Aristóteles em sua época, são fundamentais para o desempenho da ética e da política no desenvolvimento do indivíduo e do cidadão.

Tal tema será mais desenvolvido na próxima parte desta dissertação que irá debater a importância das virtudes na educação, tal como sua aplicabilidade com base nas diretrizes educacionais brasileiras e o debate sobre o problema das virtudes na modernidade em contraste com a Antiguidade.

PARTE II- *Phrónesis* na atualidade: habilidade e competência

5. Educação, virtudes e pós-modernidade

Neste capítulo será tratada a relação entre educação, virtudes e modernidade, em especial como alguns autores concebem e definem “pós-modernidade”. A escolha desse recorte conceitual não é arbitrária, mas nasce de uma problemática concreta, vivida no cotidiano escolar, em que o professor se depara com modos de ser, pensar e agir dos alunos que revelam um profundo desencontro entre os referenciais éticos clássicos e as formas contemporâneas de experiência. Diante desse choque, torna-se necessário nomear o tempo presente de modo a permitir uma análise filosófica rigorosa. A noção de modernidade, apesar de sua importância histórica, não é suficiente para abarcar as configurações atuais, pois remete a um projeto ainda coeso, orientado pela razão e por ideais universais que já não se mantêm intactos. O termo atualidade, por sua vez, tende a ser excessivamente genérico e imediato, descrevendo o presente de modo descritivo, mas sem oferecer um aparato conceitual capaz de problematizá-lo em profundidade. Dentre as opções conceituais disponíveis — modernidade, atualidade ou contemporaneidade —, “pós-modernidade” foi a escolhida por oferecer o enquadramento mais adequado à problemática proposta. A opção pelo termo “pós-modernidade” se justifica justamente porque ele não designa apenas um período histórico, mas um problema. A “pós-modernidade” funciona como um guarda-chuva conceitual sob o qual se abrigam múltiplas crises e deslocamentos que atingem valores, identidades, instituições e modos de pensamento. Ao contrastar esse cenário com a ética aristotélica presente na *Ética a Nicômaco*, percebe-se um esgarçamento das noções clássicas de virtude, finalidade e formação do caráter, que passam a parecer, aos olhos contemporâneos, ultrapassadas ou inadequadas. No entanto, a tese aqui defendida é que a ética clássica pode oferecer instrumentos para enfrentar os impasses próprios da “pós-modernidade”, não como um retorno nostálgico, mas como um recurso crítico diante da fragmentação atual. A escolha do termo “pós-modernidade”, portanto, ancora-se nessa perspectiva de confronto e análise, permitindo articular de forma mais precisa a relação entre educação, virtudes e os desafios do presente.

Feita essa delimitação conceitual, torna-se possível retomar a discussão sobre as virtudes, recolocando-as no centro da reflexão educativa e filosófica, não como tema desatualizado, como se fosse relíquia de um passado distante, mas como princípios orientadores capazes de dialogar criticamente com os desafios da pós-modernidade no Brasil.

Com base nas reflexões apresentadas por este estudo é possível inferir que as virtudes, conforme delineadas na *Ética a Nicômaco* de Aristóteles, podem ajudar a compreender e

otimizar o processo educacional no Brasil, especialmente na tentativa de encontrar propostas que enfrentem e atenuem os problemas relacionados a uma certa ‘visão utilitarista de mundo’, consequência do profundo individualismo que norteia as sociedades atuais, dentre elas a brasileira.

A atualidade e os seus problemas constituem objeto de reflexão da filosofia, tanto por causa do atual estágio de desenvolvimento econômico e social, que acarreta uma série de problemas novos, quanto por causa da forma como repercutem sobre o modo de ser e viver em sociedade em diferentes partes do planeta, especialmente nas populações menos favorecidas economicamente.

A filosofia, assim como os outros conhecimentos incluídos na área de Ciências Humanas e Sociais, principalmente a partir do período pós Segunda Guerra Mundial, foi capaz de elencar uma gama variada de problemáticas consideradas únicas e singulares que fazem da contemporaneidade quase que uma idade dentro da idade moderna. Embora historicamente estejamos incluídos na contemporaneidade, as características principais próprias da modernidade ainda persistem e estão presentes, o que possibilita inferir que, na prática, nos encontramos em um tempo que opera como que um ponto de intersecção entre a herança do passado e as perspectivas do futuro, algumas delas causa de inúmeras preocupações individuais e coletivas.

5.1. Reflexões sobre os dias atuais

No âmbito da cultura e do comportamento humano, os últimos 150 anos são significativos porque permitem verificar uma série de mudanças que alteraram a perspectiva da pessoa com relação a ele mesmo, às outras pessoas e ao espaço de coexistência de todas as espécies. Algumas mudanças foram previstas como desdobramento do próprio processo científico e político-social, outras foram rápidas e atípicas, fazendo com que a humanidade enfrentasse uma espécie de turbilhão de transformações, potencializadas pela aceleração das novas descobertas científicas e tecnológicas, que culminou em uma série de invenções, incluindo a criação recente do algoritmo e o uso da inteligência artificial. Nas últimas décadas, todas as mudanças e transformações vivenciadas colocam o ser humano no centro de uma espiral que constrói e desconstrói realidades de tempos em tempos, fazendo com que a consciência da transitoriedade da vida seja uma condição a ser considerada em todas as áreas do conhecimento.

Essas mudanças, dependendo da perspectiva em que são estudadas e interpretadas podem ser respostas diferentes, incluindo nomenclaturas variadas, tais como “modernidade

tardia” ou mesmo “alta modernidade”, termo usado nas Ciências Sociais por grandes estudiosos, entre eles o sociólogo britânico Anthony Giddens (1936-), autor da obra *As consequências da modernidade* (Giddens, 1991), na qual argumenta que a modernidade, ao se intensificar, torna-se mais reflexiva, com instituições e indivíduos constantemente reavaliando e ajustando suas práticas e crenças. Outros estudiosos chamam tal problemática de “modernidade líquida”, este é o caso do sociólogo e filósofo polonês Zygmund Bauman (1925-2017), que identifica em sua obra toda a problemática hodierna com a “liquidez”, estado onde a matéria se torna maleável e fluida, em oposição à solidez, que em tese seria a essência da modernidade e de suas instituições, trata-se de uma metáfora: “Essas são razões para considerar “fluidez” ou “liquidez” como metáforas adequadas quando queremos captar a natureza da presente fase, nova de muitas maneiras, na história da modernidade” (Bauman, 2001, p. 07). Neste texto, o conceito de “pós modernidade” é utilizado como uma espécie de “guarda-chuva” sob o qual se aglutinam todos os problemas e dificuldades encontrados pelo professor e pelos estudantes no processo da formação humana, especificamente no processo do ensinar e aprender. É sobre o prisma da crítica à “pós-modernidade” que os problemas serão aqui apresentados. As ponderações acerca da definição e crítica da pós-modernidade tratadas neste capítulo apresentam um caráter propedêutico, uma vez que o objeto de nossa investigação visa à compreensão e elucidação da *phrónesis* aristotélica, um dos temas éticos que ajudam a compreender a problemática educacional no contexto atual.

Na segunda metade do século XX constatou-se a utilização por alguns teóricos das áreas das humanidades de alguns conceitos próprios das Ciências da Natureza para ilustrar os fenômenos observados nas relações humanas em geral. Na teoria de Bauman, por exemplo, o termo “liquidez” ilustra a fluidez das instituições adquiridas durante a modernidade para debater o papel do ser humano no meio deste terreno movediço que é a contemporaneidade (Bauman, 2001, p. 11).

Nos tempos atuais, muitos autores, ao fazerem referência às mudanças e às implicações no comportamento das pessoas, adotam o termo “pós-modernidade”, ao invés de contemporaneidade. Para esses autores, como Foucault, Derrida, Deleuze, Bauman, Lyotard, Jameson, o conceito “pós-modernidade” surge como uma resposta crítica às certezas e às narrativas totalizadoras que caracterizaram a modernidade. O termo está relacionado a outro termo, que remete a um movimento intelectual surgido no pós-guerra, denominado de “pós-estruturalismo”. Para compreender a formação e o significado dessa noção, é necessário traçar, mesmo que sucintamente, o seu desenvolvimento desde o pós-estruturalismo até o estabelecimento da pós-modernidade como um conceito central na teoria social e cultural.

O pós-estruturalismo ganhou força nas décadas de 1960 e 1970, é considerado como fundamental para compreender a noção de “pós-modernidade” e a atribuição de uma teoria e/ou pensamento “pós-moderno”. De forte influência da filosofia francesa, o termo tem como principais expoentes os filósofos Michel Foucault (1926-1984), Jacques Derrida (1930-2004) que, em suas obras, questionaram os fundamentos estáveis e as estruturas fixas que sustentavam o pensamento moderno. Derrida, em *Gramatologia*, com sua teoria da desconstrução, mostrou como os textos e discursos estão sempre em fluxo, desestabilizando as hierarquias e binarismos que definem a verdade e o significado (Derrida, 1973, p. 13). Foucault, por sua vez, explorou como o poder e o conhecimento estão intrinsecamente ligados e são utilizados para controlar e definir as sociedades, ao definir o “panóptico de Bentham, modelo de vigilância que se tornou o parâmetro para as instituições modernas:

O Panóptico é uma máquina maravilhosa que, a partir dos desejos mais diversos, fabrica efeitos homogêneos de poder. [...] O panóptico deve ser compreendido como um modelo generalizável de funcionamento; um modo de definir as relações de poder com a vida cotidiana dos homens. [...]

Ele é um tipo de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha-se em eficácia, pode-se multiplicar os efeitos deste poder, determinar, medir e avaliar o comportamento dos indivíduos.

Nele, o poder deve ser visível e inverificável. Visível: o detento terá constantemente diante de seus olhos a alta silhueta da torre central de onde é espionado. Inverificável: o detento nunca deve saber se está sendo olhado no momento, mas deve ter certeza de que pode sê-lo a qualquer momento. (Foucault, 2018, p. 167-168, grifo nosso).

Esses pensadores argumentaram que as estruturas sociais e culturais não são universais ou atemporais, mas sim construções históricas e contextuais. Essa visão pós-estruturalista abriu caminho para uma crítica mais ampla à modernidade, sugerindo que as grandes narrativas e metanarrativas (como o progresso, a razão e a ciência) que sustentavam a modernidade não eram mais viáveis para explicar as mudanças constatadas na sociedade.

Com a crítica às narrativas modernas, os teóricos das áreas das Ciências Humanas começaram a adotar a possibilidade de uma transição para a “pós-modernidade”. Jean-François Lyotard (1924-1998), em seu livro *A condição pós-moderna* (2014), foi um dos primeiros a articular e explicar teoricamente esta mudança. Ele argumentou que a incredulidade em relação às metanarrativas era uma característica definidora da condição pós-moderna. Em vez de buscar verdades universais, a “pós-modernidade” celebra a pluralidade de perspectivas, a fragmentação e a diferença. Outros teóricos, como o crítico de cultura Fredric Jameson (1934-), analisaram como a pós-modernidade se manifestava na cultura e na economia. Jameson, em sua obra *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*, observa que "A nova lógica espacial do simulacro [...] pode agora ser sentida como uma

transformação materializada da realidade em imagens, como um puro invólucro cinematográfico ou televisivo que envolve o espectador." (Jameson, 2002, p. 50) e destaca o impacto do capitalismo tardio e a proliferação de imagens e simulacros na cultura pós-moderna, onde as distinções entre realidade e representação se tornam indistintas, originando uma série de debates e até controvérsias entre os autores.

Reconhecemos que o conceito “pós-modernidade” é complexo e passível de várias interpretações e críticas, pois pode ser considerado tanto em sua perspectiva positiva quanto negativa, uma vez que é adotado em muitas pesquisas e interpretações de autores ocidentais, principalmente nas universidades dos Estados Unidos e da Europa. É preciso observar que, desde a sua utilização inicial, o conceito foi duramente criticado por estudiosos de outros movimentos intelectuais, como Theodor Adorno (1903-1969) e Jürgen Habermas (1929-), filósofos pertencentes à Escola de Frankfurt. Em *O discurso filosófico da modernidade* (1985), na sua primeira “Lição”, Habermas nos apresenta uma crítica abrangente e profunda ao movimento pós-moderno. Ele defende que a modernidade ainda possui um projeto inacabado que é essencial para a emancipação humana, em contraste com a postura cética e desconstrutiva dos teóricos pós-modernos. Habermas argumenta que a modernidade, iniciada no Iluminismo, baseia-se em princípios de racionalidade, progresso e emancipação. Ele acredita que esses princípios ainda são válidos e necessários para a construção de uma sociedade justa e democrática. Para Habermas, a modernidade trouxe avanços significativos na ciência, na moralidade e na arte, promovendo uma maior autonomia e liberdade para os indivíduos (Habermas, 2002, p. 03-18).

No âmbito acadêmico, o debate em torno de uma possível “pós-modernidade” faz-se presente em diferentes áreas do conhecimento das Ciências Humanas, como a filosofia, a sociologia, as artes etc. A “pós-modernidade” representa tanto uma transição quanto uma crítica ao paradigma moderno, caracterizado pelo racionalismo, progresso linear e as grandes narrativas unificadoras da verdade e do conhecimento. Esta é uma das possíveis razões pelas quais a pós-modernidade é um assunto de intenso debate e controvérsias em nossa época.

Uma das características definidoras da “pós-modernidade” é a desconfiança nas grandes narrativas que dominaram a modernidade, como o Iluminismo, o marxismo e o positivismo científico. Na pós-modernidade, há uma valorização das narrativas locais e fragmentadas, reconhecendo a pluralidade de perspectivas e experiências humanas. Este deslocamento gera debates sobre a validade do conhecimento e da verdade, questionando se é possível alcançar uma compreensão universal e objetiva do mundo. No entanto, a visão pós-moderna pode ser interpretada como “relativista”.

Nesse debate profícuo e acirrado, tanto no âmbito científico, quanto no científico social e filosófico, a revolução tecnológica e a proliferação da mídia digital são consideradas como os dois pilares da pós-modernidade. As novas tecnologias transformaram a forma como a informação é produzida, distribuída e consumida pelas pessoas, ensejando uma “sociedade da informação”, onde a “hiper-realidade” (conceito de Jean Baudrillard) se torna prevalente. A distinção entre realidade e “simulação” torna-se ambígua, originando debates sobre a autenticidade, a manipulação da informação e a influência da mídia na formação da opinião pública, como podemos compreender na passagem onde ele destaca o que é simulação ao apontar como o mapa substitui no entendimento da massa a noção de mundo, por ser uma representação (simulacro) deste:

A simulação já não é a de um território, de um ser referencial, de uma substância. É a geração pelos modelos de um real sem origem ou realidade: um hiper-real. O território já não precede o mapa, nem lhe sobrevive. É, doravante, o mapa que precede o território — precissão dos simulacros — é ele que engendra o território. (Baudrillard, 1991, p. 10).

Na pós-modernidade, as identidades são vistas como fluidas e múltiplas, em contraste com a visão moderna de identidades fixas e coerentes. A globalização, econômica e cultural, e a migração contribuem para essa fragmentação, gerando novos debates que se somam aos temas e problemas anteriores, como o multiculturalismo, a identidade nacional e a convivência em sociedades múltiplas e diversas. A fragmentação da identidade também se reflete na política, incluindo a política educacional, onde movimentos identitários ganham força, questionando as estruturas vigentes de poder e representação político-social.

A pós-modernidade é marcada por uma aceitação da ambiguidade e da incerteza, contrastando com a busca moderna por clareza e certeza. Essa mudança de paradigma exige que os educadores adotem abordagens mais flexíveis e adaptativas, capazes de lidar com a diversidade de perspectivas e a falta de consenso sobre valores e verdades absolutas. Frequentemente os debates sobre a pós-modernidade abordam temáticas relacionadas ao como viver e prosperar em um mundo onde as certezas são poucas e a ambiguidade é uma presença constante.

Na pós-modernidade os indivíduos enfrentam uma série de desafios éticos e sociais que emergem de uma perspectiva predominantemente utilitarista e de curto prazo. Problemas como o consumismo desenfreado, a carência de diretrizes éticas sólidas, a falta de apego às convicções pessoais e o esvaziamento do ser frequentemente preenchidos pelo consumo e o desfrute imediato, são sintomas dessa visão fragmentada da vida. No contexto educacional atual, muitos desses problemas constam sob a forma de competências e conhecimentos a

serem adotados no contexto da sala de aula, mesmo os que ainda carecem de maior precisão, ou mesmo os que ainda não constam no currículo formativo do professor que atua ou atuará em escolas da Educação Básica.

O consumismo, um dos sintomas mais visíveis da modernidade e da pós-modernidade, é incentivado pela ideia de que o valor das coisas está na utilidade e no prazer imediato que proporcionam às pessoas, independentemente de suas consequências a curto, médio e longo prazos. Isso cria a perspectiva de que o ter é mais importante do que o ser, e onde a identidade pessoal é frequentemente definida pelo que se possui, ao invés do que se é. Essa perspectiva utilitarista promove uma visão de mundo onde as ações são guiadas pela maximização do prazer e minimização da dor, negligenciando com isso os aspectos fundamentais do caráter e da moralidade. Há na modernidade uma profunda e prolífica discussão sobre o caráter subjetivo da mercadoria. A raiz desta discussão tão difusa está na afirmação de Marx, na última parte do primeiro capítulo do *Capital*, onde ele ressalta no título “O caráter fetichista da mercadoria e seu segredo” que:

À primeira vista, uma mercadoria parece ser uma coisa trivial, evidente. Analisando-a, vemos que é uma coisa muito complexa, cheia de sutilezas metafísicas e manhas teológicas. Enquanto valor de uso, não há nada de misterioso nela [...] A forma da madeira, por exemplo, é modificada ao fazer-se uma mesa. Apesar disso, a mesa continua a ser madeira, uma coisa sensível e comum. Mas assim que a mesa surge como mercadoria, ela se transforma em uma coisa sensível e suprassensível. Ela não só permanece com os pés no chão, mas, diante de todas as outras mercadorias, ela se põe de cabeça para baixo e, de sua cabeça de madeira, saem emoções muito mais mirabolantes do que se ela começasse a dançar por vontade própria. (Marx, 1996, p. 1697).

A análise de Marx sobre o fetichismo da mercadoria revela um deslocamento fundamental na forma como os objetos passam a ser percebidos na sociedade capitalista. Ao tornar-se mercadoria, um objeto comum adquire uma dimensão suprassensível, como se possuísse vida própria, desprendendo-se de sua materialidade concreta e assumindo um valor que transcende sua simples utilidade. Essa inversão, na qual a mesa de madeira “se põe de cabeça para baixo” e adquire poderes quase mágicos, indica que as relações sociais entre pessoas são ocultadas e substituídas por relações entre coisas. O valor de troca, mediado pelo mercado, passa a conferir aos objetos uma aura simbólica, um poder de encantamento que mascara as condições reais de produção e as relações humanas subjacentes.

Na pós-modernidade, esse mecanismo se atualiza no fenômeno do consumismo, no qual o ato de consumir ultrapassa a mera satisfação de necessidades e se transforma em uma experiência psicológica de prazer, pertencimento e construção identitária. O consumo deixa de ser apenas um meio para tornar-se um fim em si mesmo, associado à promessa constante

de felicidade e realização pessoal. A mercadoria fetichizada não é apenas comprada; ela é desejada como se encerrasse em si um poder de transformar subjetividades, preencher vazios existenciais e definir quem se é. A lógica do fetiche, descrita por Marx, reaparece de forma intensificada: os indivíduos não se relacionam mais com os objetos pela função que exercem, mas pelo significado simbólico e emocional que lhes é atribuído. Assim, o consumo assume um papel central na organização da vida social e psíquica, tornando-se um mecanismo de satisfação imediata em uma cultura marcada pela fragmentação e pela busca incessante de prazer, própria da pós-modernidade.

O conceito que Bauman utiliza para compreender o fenômeno do consumo é o conceito de prazer, como afirma em *Sociedade para o consumo*:

A maioria das mercadorias oferecidas no mercado de consumo deve sua atração e seu poder de recrutar consumidores ávidos a seu valor de investimento, seja ele genuíno ou suposto, anunciado de forma explícita ou indireta. Sua promessa de aumentar a atratividade e, por consequência, o preço de mercado de seus compradores está escrita, em letras grandes ou pequenas, ou ao menos nas entrelinhas, nos folhetos de todos os produtos – inclusive aqueles que, de maneira ostensiva, são adquiridos principalmente, ou mesmo exclusivamente, pelo puro prazer do consumidor. O consumo é um investimento em tudo que serve para o “valor social” e a auto-estima do indivíduo. (Bauman, 2008, p 62, grifo nosso).

Para Bauman, o hedonismo e a busca pelo prazer no consumo não são entendidos de forma banal pelo consumidor. Há todo um raciocínio axiológico e racional fundamentando o comportamento irracional. O contexto dessa passagem de Bauman desloca a ideia tradicional de hedonismo e prazer no consumo. Bauman argumenta que na sociedade de consumidores, o que parece ser um ato de puro prazer ou hedonismo é, na realidade, uma forma de investimento na própria valorização social. O prazer imediato não é o motor principal do consumo, mas sim a promessa de aumento do "valor de mercado" do indivíduo. As mercadorias são desejadas não por sua capacidade de gerar felicidade genuína ou satisfação sensorial, mas porque funcionam como capital que o indivíduo adquire para ser mais atraente e valioso no mercado social. O hedonismo, portanto, é resignificado: não se trata de buscar o prazer pelo prazer, mas de um prazer instrumental e calculista, que serve para acumular capital social, autoestima e reconhecimento. O “puro prazer” que aparentemente motiva uma compra é, na verdade, uma ilusão que mascara um investimento na própria imagem e posição dentro de uma sociedade onde todos são simultaneamente mercadorias e comerciantes de si mesmos. O consumo se torna um trabalho sobre a própria identidade, e o prazer está subordinado a essa lógica de valorização permanente.

Bauman inicialmente usou o termo "pós-modernidade" em obras como *Modernidade e Ambivalência*, pois reconhecia que as transformações sociais descreviam uma fase distinta da

modernidade sólida. No entanto, ele abandonou esse termo por considerar que o prefixo “pós” implicava uma ruptura total ou um período totalmente novo, o que não correspondia à sua análise. Para ele, o que se via não era o fim da modernidade, mas sua transformação em uma nova fase, mais flexível, móvel e volátil. Por isso, cunhou o termo “modernidade líquida” para enfatizar que se tratava da mesma modernidade, porém em um novo estado – assim como o gelo e a água são estados diferentes da mesma matéria. A liquidez captava melhor a essência dessa nova era: a dissolução dos padrões sólidos (instituições, relações, empregos) em favor de estruturas provisórias, efêmeras e adaptáveis aos imperativos do mercado e do consumo.

No entanto, ao escrever um texto que utiliza Bauman como referência, é perfeitamente válido empregar o termo “pós-modernidade”. Justifica-se essa escolha porque, apesar da preferência conceitual do autor, os dois termos tratam do mesmo conjunto de problemáticas: o colapso das grandes narrativas, a fragilidade dos laços, a cultura do descartável, o domínio do consumo e a crise das instituições tradicionais. Utilizar “pós-modernidade” neste texto permite dialogar com um campo teórico mais amplo e estabelecido, que inclui autores como Jameson e Baudrillard, facilitando a comunicação com o leitor. Desde que fique claro que, na perspectiva de Bauman, essa condição é entendida como uma modernidade que se tornou líquida – e não como sua superação –, o uso do termo se torna uma estratégia discursiva eficaz para conectar sua análise a um debate acadêmico mais abrangente, sem deturpar o núcleo da teoria baumaniana.

Com isso e seguindo nossa abordagem, é possível inferir que a ambiguidade ou mesmo a carência de diretrizes éticas que contemplem os vários aspectos da vida atual, contemplada apenas com uma visão a curto prazo, resulta em uma sociedade desorientada, onde as decisões são tomadas sem considerar as suas implicações éticas de longo prazo. A falta de convicções sólidas, muitas vezes sacrificadas em nome das conveniências sociais, leva ao conformismo e à superficialidade nas relações humanas. O esvaziamento do ser, que busca preenchimento no consumo incessante e no desfrute efêmero, revela uma crise existencial profunda que se reflete em todos os setores da sociedade, incluindo o educacional.

Em nosso entendimento, consideramos que a problemática sobre a “pós-modernidade” também representa um desafio significativo para a educação e o exercício da docência, trazendo consigo uma série de dificuldades que impactam profundamente o ambiente educacional contemporâneo. Em nossa época, vivenciamos um período histórico e cultural caracterizado pela crítica às certezas almejadas e prometidas pela modernidade, pela valorização da diversidade e pela fragmentação de conhecimentos e identidades, o que gera

complexidades específicas para os educadores de todos os níveis de ensino, em especial dos que atuam na Educação Básica. Diante desses desafios, a filosofia aristotélica, com sua ênfase nas virtudes como a *phrónesis*, oferece uma base sólida para repensar a formação ética dos estudantes, preparando-os para lidar com a incerteza e a pluralidade de perspectivas que caracterizam a “pós-modernidade”, atendendo dessa forma tanto os anseios sociais quanto as diretrizes legais vigentes, como as educacionais.

5.2. Pós-modernidade: desafios éticos e educacionais

Neste subitem será abordada a problemática ética que emerge no contexto do ensino de Filosofia no Ensino Médio, especialmente quando se trata de ministrar conteúdos relacionados à ética. No espaço escolar, a discussão ética não se limita à exposição de teorias ou conceitos abstratos, mas confronta diretamente realidades vividas, valores em conflito e modos de pensar próprios dos estudantes. Esse confronto evidencia tensões entre referenciais clássicos e formas contemporâneas de compreensão moral, revelando desafios pedagógicos e filosóficos que ultrapassam a simples transmissão de conteúdos e exigem uma reflexão crítica sobre como ensinar ética em um cenário marcado por pluralidade, relativismo e profundas transformações culturais.

Uma das principais dificuldades enfrentadas pelos autores que tematizam e refletem sobre a “pós-modernidade” é a fragmentação do conhecimento. Enquanto na modernidade havia um esforço para estabelecer narrativas unificadoras e um cânone de conhecimento, na “pós-modernidade” há uma multiplicidade de perspectivas e saberes que desafiam a construção de um currículo educacional pretensamente coeso e universalmente aceito. Com isso, os educadores precisam lidar com uma série de desafios, dentre eles a tarefa complexa de integrar diferentes disciplinas, visões de mundo e formas de conhecimento sem comprometer a profundidade e a relevância do aprendizado dos alunos.

Além disso, o relativismo cultural e ético característico da modernidade e também da “pós-modernidade” adiciona outra camada de dificuldade as já vivenciadas e enfrentadas que exigem e instigam outras reflexões e buscas de soluções adequadas. A diversidade de valores e normas culturais torna desafiador estabelecer critérios éticos universais e promover o diálogo intercultural de maneira construtiva. Educadores enfrentam a responsabilidade de ensinar ética e cidadania sem impor uma perspectiva particular, incentivando o respeito à diversidade ao mesmo tempo em que promovem princípios éticos fundamentais. Pois a legislação brasileira de educação confere à ética um papel fundamental como componente da formação integral do estudante. A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*, lei

nº 9.394/1996, afirma: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Brasil, Art. 2º, 1996).

Com base nessa norma, cabe ao ensino de ética, na Filosofia do Ensino Médio, não somente transmitir teorias morais, mas preparar o estudante para exercer sua cidadania com reflexão, responsabilidade e compromisso, promovendo virtudes que dialoguem com os desafios éticos de nosso tempo.

A revolução tecnológica e a sociedade da informação também impõem desafios significativos. Embora as novas tecnologias ofereçam oportunidades inéditas para o aprendizado colaborativo, acesso a informações globais e personalização do ensino, elas também trazem consigo questões sobre a validade da informação, a dependência de dispositivos eletrônicos e a gestão do tempo de tela dos alunos. Devido às novas exigências educacionais, os educadores precisam desenvolver competências digitais e ensinar habilidades críticas para que os estudantes possam navegar de maneira eficaz em um mundo digital complexo e em constante mudança. Nesse contexto, a legislação brasileira incorporou o ensino de tecnologia ao sistema educacional, reconhecendo a importância das competências digitais como parte integrante da formação dos estudantes e prevendo sua inserção curricular como meio de preparar os estudantes para atuar com responsabilidade e autonomia na sociedade contemporânea. A partir da reforma do Ensino Médio, que instituiu o chamado Novo Ensino Médio, cada campo do conhecimento — Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática, Ciências Humanas e Sociais — deve ser compreendido em articulação com suas tecnologias, reforçando a ideia de que o domínio do saber está inseparavelmente ligado ao desenvolvimento de competências técnicas e digitais.

Outro desafio na “pós-modernidade” é a fluidez identitária e o engajamento estudantil. Com as identidades dos jovens sendo construídas de forma mais fluida e multifacetada, os educadores enfrentam a tarefa de motivar alunos cujas identidades estão em constante evolução, ajudando-os a encontrar um propósito educacional significativo e pessoal. Isso requer uma abordagem flexível que reconheça e valorize as experiências individuais e coletivas dos alunos.

Por fim, a crise de autoridade e os desafios disciplinares são questões prementes nas escolas atuais, herança de épocas anteriores e objeto de reflexões e discussões dos teóricos educacionais. A pós-modernidade questiona as estruturas tradicionais de autoridade e hierarquia, o que pode levar a conflitos nas salas de aula e dificultar a criação de um ambiente

educacional seguro e produtivo ao processo de ensino-aprendizagem. Como educador da Educação Básica, sabemos o quanto é preciso que os educadores precisem estabelecer relações de confiança com os seus alunos, baseadas no respeito mútuo e na colaboração, enquanto enfrentam o desafio de manter normas disciplinares que promovam um ambiente propício ao aprendizado. É preciso acrescentar a diferença entre as exigências legais, as reflexões e proposições teórico-educacionais e a realidade das escolas, especialmente das escolas localizadas nas diferentes regiões brasileiras.

Os teóricos da “pós-modernidade”, acima citados, ao contestar e salientar os paradigmas prometidos e estabelecidos pela modernidade, estabelecem uma fissura em um modo de pensar e agir considerados propulsores de desenvolvimento e melhorias científico-tecnológicas e político-sociais, dentre elas as exigidas no âmbito educacional. Dentre essas exigências constam uma adaptação constante às mudanças culturais e tecnológicas, e a promoção de abordagem mais pluralista e fragmentada do conhecimento e da identidade. Essa exigência se estende à esfera legal educacional, gerando dificuldades à educação, em especial ao exercício da docência. Em sua atuação docente, os educadores enfrentam o desafio de navegar por esse ambiente complexo com flexibilidade, criatividade e um compromisso contínuo com o desenvolvimento integral dos seus alunos.

A interseção entre os problemas sociais no Brasil, especialmente nas periferias urbanas, e os desafios enfrentados pelos jovens estudantes e professores é profundamente complexa e multifacetada. A “pós-modernidade” trouxe consigo uma série de mudanças culturais, econômicas e tecnológicas que impactam de maneira única esses grupos vulneráveis da sociedade brasileira.

Primeiramente, é preciso observar que a desigualdade estrutural no Brasil se manifesta de maneira gritante nas periferias das grandes cidades, onde há uma concentração de pobreza, falta de infraestrutura adequada, acesso limitado aos serviços básicos como segurança, educação e saúde, além da violência urbana persistente e com ritmo crescente. Para os jovens estudantes dessas comunidades, a realidade cotidiana é marcada por desafios como a falta de perspectivas de futuro, a exposição à criminalidade e a ausência de oportunidades educacionais e profissionais igualitárias.

O estudo mais recente sobre evasão escolar no Brasil, intitulado “Educação contra a Evasão: Um Olhar sobre as Exclusões Escolares no Brasil”, foi publicado em 2024 pelo *Fundo das Nações Unidas para a Infância* (Unicef) em parceria com o *Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária* (Cenpec) e revela um cenário crítico agravado pela pandemia de COVID-19. A pesquisa aponta que aproximadamente 2,4 milhões

de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos estavam fora da escola em 2022. Embora esse número represente uma leve redução em relação aos 2,7 milhões registrados em 2021, ainda está significativamente acima dos índices pré-pandemia, que giravam em torno de 1,5 milhão em 2019, indicando uma recuperação lenta e insuficiente. O estudo destaca que as desigualdades estruturais históricas no país continuam sendo o cerne do problema, com a evasão escolar afetando predominantemente populações vulneráveis (Unicef, 2024). O estudo mostra que cerca de 48,5% dos estudantes excluídos vivem em domicílios com renda per capita inferior a meio salário mínimo, e há uma prevalência marcante entre negros, indígenas, residentes de áreas rurais e periferias urbanas, além de pessoas com deficiência que enfrentam barreiras de acessibilidade (Unicef, 2024).

A pesquisa indica que o ensino médio é a etapa de ensino mais crítica, com 10,6% dos jovens de 15 a 17 anos fora da escola, o que equivale a 1,3 milhão de adolescentes. Na pré-escola, quase 500 mil crianças de 4 a 5 anos não estavam matriculadas em 2022 (Unicef, 2024). Entre as causas multidimensionais da evasão, o relatório enfatiza a necessidade de trabalho precoce como fator central, especialmente entre adolescentes, seguida pela falta de atratividade da escola devido a currículos desconectados, infraestrutura deficiente e métodos de ensino ultrapassados. A violência comunitária e no ambiente escolar, bem como as dificuldades de acesso a transporte público, especialmente em zonas rurais, também são apontadas como barreiras significativas. Como recomendações, o estudo propõe ações urgentes *como a implementação de buscas ativas* em colaboração com comunidades locais, a *revisão curricular* com integração de tecnologia e formação profissional, o fortalecimento do apoio socioemocional e financeiro por meio de programas sociais, e a criação de políticas específicas para grupos em situação de maior vulnerabilidade, como populações LGBTQIAPN+, quilombolas e indígenas. O relatório alerta que, sem intervenções direcionadas, o Brasil corre o risco de aprofundar um apagão educacional com impactos duradouros no desenvolvimento social e econômico. (Unicef, 2024).

Complementarmente a diagnósticos como o apresentado pelo Unicef, o governo federal implementou em 2024 o programa “Pé de Meia”, uma iniciativa de transferência de renda vinculada à permanência escolar, como estratégia direta de combate à evasão. Regulamentado pela Medida Provisória nº. 1.198/2024, convertida na Lei nº. 14.818, de 16 de janeiro de 2024, o programa concede um benefício financeiro anual de R\$ 1.200,00 depositado em uma poupança social, para estudantes regularmente matriculados no ensino médio da rede pública que apresentem frequência mínima de 80%. O objetivo central é mitigar a pressão econômica que força muitos jovens a abandonarem os estudos para ingressar

precocemente no mercado de trabalho, uma das causas primárias da exclusão escolar apontadas pelos estudos mais recentes. A iniciativa representa um reconhecimento oficial de que a evasão não é um problema meramente pedagógicos, mas social e financeiro, exigindo, portanto, intervenções que aliviem a vulnerabilidade das famílias. No entanto a transferência de renda deve ser acompanhada de políticas estruturantes – como a melhoria da infraestrutura escolar, a reformulação curricular e o apoio psicossocial – para atacar as múltiplas dimensões do abandono escolar de forma sustentável.

A evasão escolar, diagnosticada em estudos como o recente relatório do Unicef e enfrentada por programas governamentais como o “Pé de Meia”, revela apenas a face mais visível da crise educacional brasileira. No entanto, essa perspectiva, centrada quase exclusivamente na dimensão do aluno, esconde uma realidade escolar profundamente caótica e destrutiva para os professores, que atuam na linha de frente de um sistema em colapso. Enquanto o Estado direciona suas políticas para combater a evasão por meio de incentivos financeiros e métricas de frequência, ignora solenemente o ambiente insustentável que docentes atuam e os problemas que enfrentam diariamente. A escola brasileira, para muitos educadores, é um espaço marcado pela violência física e simbólica, pelo desrespeito generalizado, pelo desamparo institucional e por uma solidão profissional avassaladora. Os professores são deixados à própria sorte para gerir conflitos que vão desde a indisciplina crônica até ameaças à integridade física, sem suporte psicológico, formação específica ou reconhecimento. Essa ausência do Estado como ente protetor e promotor de condições dignas de trabalho cria um abismo entre as políticas públicas – bem-intencionadas, porém reducionistas – e o chão da sala de aula. O foco no aluno-evadido, embora necessário, torna-se limitado quando não é acompanhado de um olhar igualmente urgente para o “professor abandonado”, esgotado por uma realidade que nenhum programa de transferência de renda é capaz de mudar. A verdadeira transformação da educação exigirá, antes de tudo, enxergar e valorizar aqueles que sustentam, com resiliência e luta solitária, as frágeis paredes das escolas brasileiras.

Um relatório técnico da *Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho* (Fundacentro), intitulado “Condições de trabalho e saúde dos professores no Brasil: uma revisão para subsidiar as políticas públicas”, publicado em 2023, expõe com rigor técnico a grave crise de saúde física e mental que assola a categoria docente no país. O estudo, que sintetiza evidências de diversas pesquisas nacionais, demonstra que a profissão docente está entre as mais susceptíveis ao adoecimento laboral, com índices alarmantes de distúrbios psíquicos e físicos diretamente vinculados às condições de trabalho. De acordo com o

relatório, predominam entre os professores diagnósticos de esgotamento profissional (Síndrome de Burnout), transtornos de ansiedade e depressão, além de problemas vocais, musculoesqueléticos – sobretudo lombalgias e lesões por esforço repetitivo – e doenças cardiovasculares agravadas pelo estresse crônico (Fundacentro, 2022, p.16-24-43-19-31). A análise aponta que essa situação crítica é resultado de uma combinação perversa de fatores, incluindo a sobrecarga de trabalho decorrente de jornadas extensas e duplas, a pressão por resultados em um contexto de precariedade de recursos, a superlotação das salas de aula, a exposição constante a situações de violência simbólica e física e a falta de autonomia pedagógica. (Fundacentro, 2022, p. 05-41 e 129). O documento conclui que, sem a implementação de políticas públicas específicas voltadas para a melhoria concreta do ambiente e da organização do trabalho docente, qualquer iniciativa educacional – inclusive as focadas na redução da evasão escolar – estará fadada ao insucesso, pois ignora o esgotamento da base humana que sustenta o próprio sistema de ensino.

Nesse cenário, grande parte dessas dificuldades são vivenciadas no chão da escola pelos professores da Educação Básica, ocasionado conflitos éticos entre o dever e o compromisso profissional de exercer bem a função docente e os obstáculos de diferentes ordens, desde infraestrutura, ausência de recursos didáticos até cobranças excessivas de gestores que querem que os professores façam “milagre” para alcançar os resultados almejados. Algumas dessas cobranças extrapolam os princípios éticos do exercício profissional, e podem gerar dilemas éticos em grande parte dos professores, outros, infelizmente, apenas seguem o fluxo dos acontecimentos, dificultando dessa forma uma busca de solução em conjunto. No âmbito escolar, os professores não apenas precisam lidar com as demandas educacionais tradicionais, mas também precisam enfrentar novas demandas ocasionadas pelos avanços científicos e sociais. Eles ainda enfrentam o desafio de entender e responder às realidades complexas e muitas vezes traumáticas vivenciadas por seus alunos, seja de ordem econômica-social ou pessoal. A “pós-modernidade” intensifica essas dificuldades e problemas, incluindo os dilemas éticos, ao desafiar as estruturas de autoridade tradicionais e ao demandar uma educação que seja inclusiva, sensível às diferenças culturais e capaz de promover a justiça social.

Os professores que atuam em escolas localizadas nas periferias urbanas do Brasil se veem frequentemente confrontados com a necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas criativas e adaptativas, que considerem a diversidade de contextos socioeconômicos e culturais de seus alunos. Eles também enfrentam o desafio de cultivar um ambiente de

aprendizado seguro e motivador, mesmo diante de condições precárias e da violência que permeia muitas comunidades.

A violência, em suas diversas formas (física, psicológica e moral), é um dos aspectos mais impactantes da realidade dos jovens brasileiros, especialmente os que vivem nas periferias, em que as políticas públicas nem sempre chegam de forma satisfatória.

De acordo com o *Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2024*, que consolida dados oficiais de 2023, a violência letal contra jovens no Brasil permanece em patamares alarmantes e estruturantes. Os homicídios dolosos continuam a atingir majoritariamente a população jovem, com 53% do total de vítimas sendo homens entre 15 e 29 anos (FBSP, 2024, p.192). A taxa de mortalidade por homicídio para jovens do sexo masculino nesta faixa etária é de 49,2 para cada 100 mil habitantes, um valor que supera em mais do dobro a média nacional geral (SBSP, 2024, p. 14). A dimensão racial desse fenômeno é ainda mais brutal: jovens negros do sexo masculino têm 2,8 vezes mais chances de serem vítimas de homicídio em comparação com jovens brancos da mesma idade (SBSP, 2024, p. 17). A violência policial letal também recai desproporcionalmente sobre os jovens, com 78,4% das pessoas mortas em intervenções policiais em 2023 tendo entre 12 e 29 anos (SBSP, 2024, p. 14.). Esses números evidenciam uma crise de segurança pública profundamente entrelaçada com questões geracionais e raciais, onde a juventude, em especial a juventude negra e periférica, permanece como a principal vítima de uma dinâmica de violência que se manifesta tanto pela ação do crime organizado quanto pela atuação de agentes do Estado.

A violência não apenas afeta diretamente a segurança física e emocional dos estudantes, mas também influencia as percepções que eles tem de si mesmos, da realidade em que vivem e da sociedade como um todo. O medo constante e a falta de segurança enfrentados pelos jovens tornam-se barreiras significativas para o aprendizado e o desenvolvimento de suas potencialidades intelectivas, emocionais, socioemocionais, complicando ainda mais o trabalho dos educadores nas escolas, com agravamento nas escolas localizadas na periferia das grandes cidades, a exemplo da cidade de Manaus no estado do Amazonas.

Além disso, as exigências modernas trazem consigo a influência da mídia digital e da cultura de consumo, que podem criar expectativas irreais sobre sucesso e felicidade, e com isso, suscitar estereótipos prejudiciais aos jovens em formação. Para os jovens das periferias, isso pode significar uma pressão adicional para se encaixar em padrões culturais dominantes, muitas vezes em detrimento de suas identidades individuais e aspirações autênticas.

Os problemas gerados primeiro pela modernidade e agora pela “pós-modernidade”, em especial os situados na interseção entre as desigualdades sociais e os dilemas éticos

enfrentados pelos jovens estudantes e professores nas periferias brasileiras, são complexos e prementes, não podem mais ser ignorados e nem legados aos especialistas de determinada área do conhecimento. Eles exigem uma abordagem holística e solidária que reconheça e confronte as desigualdades estruturais, promova uma educação inclusiva e sensível às diversidades, e busque transformações sociais que possibilitam um futuro mais justo e equitativo para todos os brasileiros.

Em nosso entendimento, uma proposta educacional inspirada nas virtudes aristotélicas pode oferecer uma resposta a esses desafios. Aristóteles é um dos pensadores que enfatiza a necessidade do ensino das virtudes como caminho para alcançar a felicidade plena, expressa pelo termo grego *eudaimonía*. Virtudes como prudência, justiça, coragem e temperança não apenas guiam as ações individuais, mas também promovem uma visão de vida orientada pelo bem maior e pelo desenvolvimento e pelo florescimento das potencialidades humanas, tanto as intelectuais quanto as emocionais e socioemocionais.

A hipótese de uma educação ética fundamentada nas virtudes, como proposta por Aristóteles na *Ética a Nicômaco*, oferece uma perspectiva valiosa e pertinente para compreender e enfrentar os desafios contemporâneos da educação, especialmente em contextos marcados pelas desigualdades sociais, como as periferias urbanas do Brasil. Ao enfatizar a virtude intelectual da *phrónesis* (sabedoria prática, ou a capacidade de discernir o que é bom e correto em situações específicas) e considerar as virtudes éticas modernas do mundo capitalista, essa proposta educacional pode proporcionar benefícios substanciais tanto para os professores e alunos quanto para a sociedade em geral.

A *phrónesis* na ética aristotélica é a capacidade de discernir o que é bom e correto em situações específicas, aplicando o conhecimento ético de forma prática e adaptativa as diferentes situações da vida social. Essa virtude intelectual é crucial na formação de indivíduos capazes de tomar decisões éticas fundamentadas no desejo de fazer o bem, de procurar melhorar sempre, considerando as complexidades e contextos variados que enfrentam. Em um mundo onde as normas e valores estão em constante evolução, a *phrónesis* permite aos educadores e educandos avaliar criticamente as consequências éticas de suas ações e escolhas, promovendo uma reflexão contínua sobre o impacto pessoal e social de suas decisões, especialmente em situações conflituosas que colocam em cena duas ou mais concepções éticas.

É importante não perder de vista que as virtudes éticas modernas, influenciadas pelo contexto capitalista, valorizam características como a iniciativa, a adaptabilidade, a colaboração e a capacidade de liderança. Essas virtudes são fundamentais para o sucesso

profissional e pessoal em um ambiente econômico globalizado e competitivo. Ao integrar esses aspectos às virtudes aristotélicas, uma proposta educacional com ênfase na ética pode preparar os alunos não apenas para enfrentar desafios pessoais e profissionais, mas também para contribuir de maneira significativa para uma sociedade mais justa e inclusiva.

A educação ética baseada nas virtudes pode beneficiar todos os agentes educacionais, em especial os alunos, oferecendo-lhes uma base sólida para o desenvolvimento de habilidades éticas necessárias para enfrentar e transitar da melhor forma possível em um mundo complexo, plural e diversificado. Por exemplo, em sala de aula, os professores podem promover debates sobre dilemas éticos reais, como a escolha entre ajudar um colega em dificuldades ou priorizar o próprio sucesso escolar. Essas atividades podem ajudar os estudantes a exercitarem a *phrónesis* em âmbito individual e social, aprendendo a ponderar as consequências de suas ações e a tomar decisões alinhadas ao bem comum. Ela permite promover não apenas a excelência formativa no âmbito escolar, mas também o desenvolvimento pessoal e moral, incentivando a responsabilidade individual e o compromisso com o bem comum, princípios ético-políticos e sociais que diante do individualismo exacerbado dos nossos dias acabaram perdendo a sua importância política, principalmente com o advento da extrema-direita em âmbito global, que alterou e subverteu a política em uma luta por interesses fragmentados e menores em detrimento do bem estar geral.

Para a sociedade atual, uma educação fundamentada nas virtudes pode contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados, capazes de enfrentar os desafios sociais, econômicos e políticos com uma abordagem ética e crítica. Isso pode ajudar a mitigar e até a resolver problemas como a desigualdade social, ao promover valores de justiça, solidariedade e respeito mútuo.

Propor e implementar uma educação baseada nas virtudes pode ajudar a formar indivíduos capazes de refletir criticamente sobre suas ações e suas consequências. Uma educação que valorize o desenvolvimento ético e moral pode contrabalançar a visão utilitarista, incentivando os estudantes a buscar não apenas o sucesso material, mas também a realização pessoal e comunitária através da prática das virtudes, possibilita desenvolver uma consciência virtuosa. Isso se desdobraria em uma sociedade mais justa, equilibrada e capaz de enfrentar os desafios da pós-modernidade.

Assim, ao incorporar as virtudes aristotélicas na educação brasileira, em especial na Educação Básica, o professor pode cultivar uma geração que valorize a integridade, a responsabilidade e o compromisso com o bem comum. Tal como estabelece a Competência 6 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC: “Participar do debate público de forma

crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade”. (Brasil, 2023, p. 570, grifo nosso).

Essa abordagem educacional pode servir como um antídoto eficaz contra os males do consumismo desenfreado, da falta de diretrizes éticas e do esvaziamento do ser, promovendo nos estudantes uma visão de mundo mais rica, profunda e significativa. Assim, a combinação das virtudes éticas clássicas, como a *phrónesis*, com as virtudes contemporâneas necessárias para o sucesso no mundo capitalista oferece uma abordagem educacional robusta e relevante. Essa integração não apenas prepara os alunos para os desafios do presente, como a fragmentação do conhecimento e o relativismo moral, mas também os capacita a buscar um futuro mais ético, inclusivo e sustentável. Ao cultivar a prudência, a justiça e a temperança, a educação pode formar cidadãos que valorizam o bem comum e estão preparados para enfrentar as complexidades da sociedade pós-moderna.

Com base em todas as ponderações realizadas ao longo deste texto dissertativo, fundamentada na virtude da *phrónesis* aristotélica e na exposição das dificuldades atuais, nossa proposta de ensino parte da hipótese de que o desenvolvimento de uma mentalidade fundamentada na virtude pode ser um instrumento educacional eficaz ao ensino da Filosofia em nível médio, o que exige o conhecimento e a observação das diretrizes legais que norteiam a educação brasileira. Nesta perspectiva, a *phrónesis* é de suma importância como fundamento e busca de caminhos ao desenvolvimento das competências e habilidades estabelecidas pela legislação brasileira ao ensino da Filosofia na Educação Básica.

Com essa perspectiva em vista, é necessário compreender o que a legislação educacional brasileira define e estabelece como competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo da Educação Básica.

6. A *phrónesis* e a legislação educacional brasileira: diálogos entre a teoria clássica, as fundações da educação brasileira e as respostas às problemáticas pós-modernas

Neste capítulo será realizada uma breve exposição dos movimentos teóricos e políticos que contribuíram para a adoção da denominada “pedagogia das competências” no sistema educacional, que norteia atualmente o sistema educacional brasileiro. Sua compreensão é importante porque traça um itinerário das competências e habilidades que precisam ser observadas pelo professor de Filosofia em sua atuação docente no ensino médio, bem como as possíveis estratégias de ensino que permitam aos alunos desenvolverem as suas potencialidades.

A instituição da “pedagogia das competências” na educação não pode ser atribuída a um único autor, ela se desenvolveu ao longo do tempo como resultado das mudanças sociais, das teorias educacionais e das práticas pedagógicas para entender e atender as novas demandas político-sociais. Sua adoção ocorreu como resultado de uma série de reflexões educacionais sobre a melhor forma de aprender e ensinar conhecimentos aos alunos. Neste capítulo mencionamos sucintamente alguns marcos considerados importantes para compreender o processo de adoção das noções de competência e habilidade no sistema educacional, com ênfase na formação dos jovens, como: teoria construtivista, abordagem por competências, *Relatório Delors* da UNESCO no ano de 1996. Sobre a importância de uma reforma educacional, o Relatório afirma que:

Além da aprendizagem de uma profissão, há que adquirir uma competência mais ampla, que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações, muitas delas imprevisíveis, e que facilite o trabalho em equipe, dimensão atualmente muito negligenciada pelos métodos pedagógicos. Estas competências e qualificações tornam-se, muitas vezes, mais acessíveis, se quem estuda tiver possibilidade de se pôr à prova e de se enriquecer, tomando parte em atividades profissionais e sociais, em paralelo com os estudos. Daqui a necessidade de atribuir cada vez maior importância às diferentes formas de alternância entre escola e trabalho. (Delors, 1996, p. 18).

O trecho do *Relatório Delors* defende uma visão ampla e integradora da educação, que ultrapasse a simples qualificação profissional. Ele sustenta que, paralelamente à aprendizagem de uma profissão, é crucial desenvolver uma competência mais abrangente nos indivíduos, capacitando-os a lidar com uma variedade de situações — inclusive as imprevisíveis — e a trabalhar de forma colaborativa, aspecto este que os métodos pedagógicos da época ainda negligenciam. O relatório enfatiza que essas competências e qualificações se tornam mais acessíveis quando os estudantes têm a oportunidade de vivenciar experiências reais, que os desafiem e os enriqueçam, por meio de atividades profissionais e sociais realizadas em

paralelo com a formação escolar. Daí a recomendação expressa de valorizar e expandir as modalidades de ensino que alternam períodos na escola e no ambiente de trabalho, pois tais experiências favorecem não apenas a aplicação prática do conhecimento, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e adaptativas essenciais para a vida em sociedade.

E segundo o sociólogo suíço, Philippe Perrenoud (1944-), um dos responsáveis pela popularização do termo, as competências são:

O conceito de competência representará aqui uma capacidade de mobilizar vários recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. Esta definição insiste em quatro aspectos:

1. As competências não são em si mesmas conhecimentos, habilidades ou atitudes, ainda que mobilizem, integrem e orchestrem tais recursos.
2. Essa mobilização só é pertinente em situação, e cada situação é única, ainda que possa ser tratada por analogia com outras já conhecidas.
3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, sustentadas por esquemas de pensamento (Altet, 1996; Perrenoud, 1996, 1998g), os quais permitem determinar (de modo mais ou menos consciente e rápido) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação.
4. As competências profissionais criam-se na formação, mas também à mercê da navegação cotidiana do profissional, de uma situação de trabalho a outra (Le Boterf, 1997).

Portanto, descrever uma competência equivale, em grande medida, a representar três elementos complementares:

- Os tipos de situações sobre as quais ela confere certo controle.
- Os recursos que mobiliza: conhecimentos teóricos e metodológicos, atitudes, habilidades e competências mais específicas, esquemas motores, esquemas de percepção, avaliação, antecipação e decisão.
- A natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, a mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes, em situação complexa e em tempo real.

Este último aspecto é o mais difícil de objetivar, uma vez que os esquemas de pensamento não são diretamente observáveis e só podem ser inferidos a partir das práticas e discursos dos atores. Além disso, é difícil considerar a inteligência geral do ator – sua lógica natural – e os esquemas de pensamento específicos desenvolvidos no marco de uma experiência concreta. Intuitivamente, prevê-se que o professor desenvolva esquemas de pensamento próprios de sua profissão, distintos dos do piloto, do jogador de xadrez, do cirurgião ou do agente da bolsa. Falta descrevê-los com mais detalhe. (Perrenoud, 2014, p. 09, tradução nossa).

Em sua obra *Diez nuevas competencias para enseñar*, Perrenoud define o conceito de competência como uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação, destacando quatro aspectos fundamentais. Primeiramente, as competências não se confundem com conhecimentos, habilidades ou atitudes isoladas, mas consistem na capacidade de integrar e orquestrar tais recursos de maneira coerente. Em segundo lugar, essa mobilização só adquire sentido em contextos situacionais específicos, onde cada cenário é único, ainda que possa ser abordado por analogia com experiências prévias. O terceiro aspecto ressalta que o exercício da competência envolve operações mentais

complexas, guiadas por esquemas de pensamento que permitem avaliar e executar ações adaptadas à situação, com diferentes graus de consciência e eficácia. Por fim, Perrenoud enfatiza que as competências profissionais se constroem não apenas na formação inicial, mas também por meio da experiência prática contínua, à medida que o profissional transita entre diferentes situações de trabalho. Para descrever uma competência, é necessário considerar três elementos complementares: os tipos de situações que ela permite controlar, os recursos que mobiliza (como conhecimentos, habilidades e atitudes) e a natureza dos esquemas de pensamento que coordenam tais recursos em tempo real, em contextos complexos. Perrenoud reconhece que estes esquemas são de difícil observação, sendo inferidos a partir das práticas e discursos dos profissionais, e varia conforme a especificidade de cada área de atuação.

Conforme o exposto acima, é possível inferir que a ideia de competências e habilidades na educação é resultado de uma evolução complexa e contínua nas teorias educacionais e nas práticas pedagógicas. Diversos pensadores, movimentos e mudanças sociais contribuíram para a compreensão e promoção desse conceito ao longo do tempo. As habilidades e competências na educação referem-se às capacidades que os alunos podem desenvolver durante a sua trajetória escolar para enfrentar com sucesso os desafios da vida cotidiana, do ambiente de trabalho e da sociedade em geral. Essas habilidades e competências vão além do conhecimento cognitivo, abrangendo aspectos práticos, sociais, emocionais e profissionais.

No Brasil, a “pedagogia das competências” está presente nas diretrizes educacionais brasileiras desde o século passado, sendo reiterada na reforma educacional aprovada em 2017, que mudou a nomenclatura de ensino médio para “novo ensino médio”.

A reforma educacional do novo ensino médio no Brasil, oficializada pela Lei nº. 13.415/2017, representa uma tentativa significativa de modernizar a educação básica brasileira. À época, a reforma suscitou um amplo debate, tanto em termos de suas propostas quanto de seu processo de tramitação.

A tramitação da reforma do ensino médio foi marcada por um contexto político conturbado. A medida provisória que deu origem à reforma foi enviada pelo então presidente interino Michel Temer, em 2016, num período de instabilidade política pós-impeachment de Dilma Rousseff. A reforma foi aprovada rapidamente pelo Congresso Nacional, suscitando críticas sobre a falta de debate amplo e inclusivo com a sociedade e com os principais atores do setor educacional, como professores, estudantes e especialistas.

As principais controvérsias em torno do novo ensino médio giram em torno de várias questões. Em primeiro lugar, a rápida tramitação legislativa foi vista por muitos como um

atropelo ao processo democrático, sem um debate adequado sobre as implicações das mudanças propostas. Além disso, críticos apontam que a flexibilização curricular, que permite aos alunos escolherem itinerários formativos específicos, pode acentuar desigualdades educacionais, especialmente em escolas públicas, que talvez não disponham dos recursos necessários para oferecer todas as opções de itinerários.

Outro ponto de controvérsia é a ênfase na educação técnica e profissional, que embora possa responder às demandas do mercado de trabalho, levanta preocupações sobre a formação integral dos estudantes e a garantia de uma educação crítica e abrangente.

Apesar das críticas, o novo ensino médio apresenta pontos de modernização significativos para a educação brasileira, especialmente na diretriz de implantação de “competências e habilidades”. A reforma busca alinhar a educação brasileira com as tendências internacionais que valorizam não apenas o conhecimento teórico, mas também a capacidade de aplicar esse conhecimento de maneira prática e inovadora da vida dos alunos.

Teoricamente o foco nas competências e habilidades visa preparar os estudantes para os desafios do século XXI, enfatizando o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação eficaz e colaborativa. Essa abordagem busca uma educação mais dinâmica e contextualizada, preparando os alunos para uma sociedade e um mercado de trabalho em constante transformação.

6. Base Nacional Comum Curricular: diretriz nacional

A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) representa um marco fundamental na educação brasileira, estabelecendo diretrizes claras e contemporâneas para o desenvolvimento integral dos estudantes ao longo de toda a Educação Básica. Como documento normativo, a BNCC define o conjunto de “aprendizagens essenciais” que todos os alunos devem desenvolver, garantindo seus direitos de aprendizagem e promovendo uma formação humana integral, alinhada aos “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (Brasil, 2017, p. 07).

A BNCC, homologada em 2017, é fruto de um amplo debate com a sociedade e os educadores, refletindo as demandas do século XXI e as necessidades de preparar os estudantes para os desafios do futuro, em especial os ocasionados pelo desenvolvimento científico-tecnológicos e pelo sistema econômico vigente. Ela não apenas orienta a formulação dos currículos dos sistemas de ensino, mas também influencia a formação de professores, a produção de materiais didáticos, as avaliações e os exames nacionais. Nesse

sentido, a BNCC é um instrumento essencial para alinhar as políticas educacionais e superar a fragmentação que historicamente caracterizou a educação brasileira. Como afirma o texto introdutório da BNCC, “a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro.” (Brasil, 2017, p. 06).

6. Conceito de Competências e Habilidades na BNCC

A *Base Nacional Comum Curricular* adota o conceito de competências como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Esse enfoque reflete uma visão contemporânea da educação, que vai além da simples transmissão dos conteúdos exigidos nos *Projeto Político Pedagógico* (PPP) das escolas, busca desenvolver nos estudantes a capacidade de aplicar o conhecimento de forma prática, crítica e reflexiva. Conforme a BNCC, “competência é definida como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (Brasil, 2017, p. 8, grifo nosso).

As competências gerais da Educação Básica, definidas pela BNCC, são dez e permeiam todas as etapas e áreas do conhecimento. Elas incluem, por exemplo, a valorização dos conhecimentos historicamente construídos, o exercício da curiosidade intelectual, a utilização de diferentes linguagens, a compreensão e o uso ético das tecnologias digitais, e a atuação pessoal e coletiva com autonomia, responsabilidade e respeito aos direitos humanos. Essas competências são desdobradas em habilidades específicas para cada área do conhecimento, etapa e componente curricular, garantindo que os estudantes desenvolvam as capacidades necessárias para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. A BNCC afirma que “as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.” (Brasil, 2017, p. 8).

No contexto do ensino de Ética, as competências e habilidades propostas pela BNCC são particularmente relevantes. A BNCC enfatiza a formação ética dos estudantes, incentivando o desenvolvimento de valores como justiça, solidariedade, respeito às diferenças e compromisso com o bem comum. Esses valores estão alinhados com as virtudes aristotélicas discutidas nos capítulos anteriores, como a “prudência” (*phrónesis*), a justiça, a

coragem e a temperança, que podem ser integradas ao ensino de Ética para promover uma formação ética sólida e reflexiva.

6.3. BNCC e o Ensino de Ética: competências e habilidades

A *Base Nacional Comum Curricular* propõe que os conhecimentos a serem transmitidos aos alunos na Educação Básica sejam orientados por competências que permitam aos estudantes analisar criticamente as relações sociais, políticas e culturais, bem como desenvolver uma postura ética fundamentada no respeito aos direitos humanos e na valorização da diversidade. Nesse sentido, tanto as competências gerais quanto as habilidades específicas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que inclui a Filosofia, são essenciais para o desenvolvimento de uma consciência ética e crítica nos estudantes. No caso específico do ensino de Filosofia no ensino médio, é possível constatar no documento educacional um considerável número de competências dedicadas aos temas éticos, e também na sua interface com outros temas relacionados à convivência social e ambiental.

Por exemplo, a Competência geral 1 da BNCC propõe que os estudantes sejam capazes de “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (Brasil, 2017, p. 09, grifo nosso). A Competência Geral 1 da BNCC estabelece uma ponte fundamental entre a educação contemporânea e o legado da ética antiga, ao propor que os estudantes valorizem e utilizem “os conhecimentos historicamente construídos” – o que possibilita trazer reflexões de filósofos como Sócrates, Platão, Aristóteles e os estoicos. Essa competência reconhece que a compreensão do mundo físico, social e cultural, bem como a construção de uma sociedade justa e democrática, depende do diálogo com as bases do pensamento ocidental. Ao estudar a ética antiga, os alunos não apenas acessam as origens dos conceitos de justiça, virtude, cidadania e felicidade, mas também são desafiados a aplicá-los criticamente na análise da realidade atual. A “construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” mencionada na competência ecoa diretamente a noção aristotélica de *eudaimonía* (felicidade humana) e a ideia de que a vida em comunidade deve ser orientada pela busca do bem comum. Dessa forma, a BNCC legitima o ensino da ética antiga não como um conhecimento estático, mas como um repertório vivo para que os jovens possam entender criticamente dilemas modernos – da desinformação digital às desigualdades sociais – e atuar como agentes de transformação, apropriando-se de forma criativa e contextualizada dessas ideias milenares. A Competência Geral 6 da BNCC especifica a necessidade dos alunos:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (Brasil, 2017, p. 09, grifo nosso).

Como se pode observar a Competência incentiva o estabelecimento de um diálogo profundo com a ética antiga, ao enfatizar a valorização da diversidade de saberes e a construção de um projeto de vida alinhado à cidadania, conceitos que remetem diretamente aos pilares do pensamento clássico. Ao propor que os estudantes se apropriem de conhecimentos e experiências para exercer liberdade e autonomia com responsabilidade, a BNCC resgata a noção aristotélica de *phrónesis* — a habilidade de deliberar eticamente sobre ações concretas, considerando o bem comum. Da mesma forma, ao incentivar escolhas conscientes no mundo do trabalho e na vida pessoal, a competência ecoa o ideal socrático de “uma vida examinada”, na qual o autoconhecimento e a crítica reflexiva orientam a existência. A valorização de vivências culturais diversas também encontra paralelo no cosmopolitismo estoico, que defendia a unidade da humanidade além das diferenças particulares. Desse modo, a ética antiga não aparece como um repertório distante, mas como base para formar jovens capazes de investigar e integrar saberes tradicionais e contemporâneos, tomando decisões que harmonizem interesses individuais e coletivos — essência de uma cidadania responsável e crítica em contextos complexos. Já a Competência geral 7 da BNCC especifica a necessidade de:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (Brasil, 2017, p. 09, grifo nosso).

O teor da competência preconiza um diálogo essencial com a ética antiga, ao enfatizar a argumentação fundamentada e o cuidado de si, dos outros e do planeta – conceitos que remetem diretamente aos pilares da filosofia clássica. A exigência de “argumentar com base em fatos e informações confiáveis” ecoa o método socrático de dialética, que valorizava o questionamento rigoroso e a busca da verdade através do diálogo. Ao propor a defesa de ideias com “posicionamento ético”, a competência resgata a noção aristotélica de *phrónesis* (sabedoria prática), que orienta a ação moral a partir da deliberação racional em contextos concretos. A promoção dos direitos humanos e da consciência socioambiental reflete o ideal estoico de cosmopolitismo, que entendia o ser humano como parte de uma comunidade universal, responsável pelo bem-estar coletivo e pela harmonia com a natureza. Além disso, o

“cuidado de si mesmo e dos outros” recupera o princípio socrático-platônico do autoconhecimento como fundamento para uma vida ética, enquanto o consumo responsável dialoga com a crítica epicurista ao desejo ilimitado. Dessa forma, a ética antiga surge como repertório indispensável para formar cidadãos capazes de engajar-se criticamente em debates contemporâneos, equilibrando autonomia intelectual e responsabilidade solidária.

Além disso, a BNCC enfatiza a importância do protagonismo juvenil, incentivando os estudantes do ensino médio a participar ativamente do debate público, a fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e a construir seus projetos de vida com autonomia e responsabilidade. Essa abordagem está em sintonia com a proposta de uma educação ética fundamentada nas virtudes aristotélicas, que busca formar indivíduos capazes de refletir criticamente sobre suas ações e suas consequências, tanto no âmbito pessoal quanto no coletivo. A BNCC destaca que “a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza.” (Brasil, 2017, p. 8).

6.4. BNCC como diretriz para promoção social e ética

Um dos aspectos mais relevantes da *Base Nacional Comum Curricular* é o seu compromisso com a equidade e a inclusão social, seja de grupos vulneráveis em termos econômicos, sociais, culturais ou portadores de alguma necessidade especial. A BNCC reconhece a diversidade cultural, social e econômica do Brasil e propõe que os currículos e as propostas pedagógicas das escolas considerem as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade. Isso inclui a valorização das culturas que formaram a cultura brasileira, como as indígenas, afro-brasileiras e quilombolas, bem como a promoção de práticas pedagógicas inclusivas para estudantes com deficiência. A BNCC afirma que “os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (Brasil, 2017, p. 15, grifo nosso).

No contexto das periferias urbanas, onde as desigualdades sociais são mais acentuadas, a BNCC pode ser considerada como uma “ferramenta” legal, que se bem compreendida, pode promover uma educação que contemple as realidades locais e incentive o desenvolvimento de competências que permitam aos jovens enfrentar os desafios específicos de suas comunidades. Ao integrar as virtudes aristotélicas ao ensino de Ética, a BNCC pode contribuir para a

formação de cidadãos mais conscientes, engajados e comprometidos com a transformação social.

A BNCC representa um avanço significativo na educação brasileira, ao estabelecer um conjunto claro de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo da Educação Básica. No ensino de Filosofia, a Base oferece uma estrutura robusta para a formação moral e ética dos jovens, alinhando-se às virtudes aristotélicas e promovendo valores como justiça, solidariedade e respeito às diferenças. Ao integrar essas competências e habilidades ao currículo, a BNCC não apenas prepara os estudantes para os desafios do século XXI, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e ética.

Assim, a BNCC, ao enfatizar o desenvolvimento de competências e habilidades, reforça a importância de uma educação que vá além da transmissão de conhecimentos, buscando formar indivíduos capazes de agir de forma ética, crítica e responsável em um mundo cada vez mais complexo e diversificado. Essa abordagem é essencial para enfrentar os desafios atuais, em especial os incluídos nas discussões sobre os problemas da pós-modernidade. No ensino da Filosofia, os temas éticos podem ajudar os jovens a entender a sua realidade e, com isso, promover uma educação que valorize o desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para a vida em sociedade e para o exercício pleno da cidadania.

6.5. BNCC: Abertura ao ensino da *phrónesis* aristotélica

Em nosso entendimento, a competência da BNCC mais diretamente relacionada ao ensino da *phrónesis* aristotélica é a Competência específica 6, “Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.” (Brasil, 2018, p. 570, grifo nosso), que trata da participação no debate público com consciência crítica, responsabilidade, autonomia e liberdade. Além disso, a Competência específica 5, “Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (Brasil, 2018, p. 570), que envolve a adoção de princípios éticos e democráticos, também tem relação com o conceito aristotélico de virtude ética, pois trata da formação do caráter e da justiça nas relações sociais.

O conceito de *phrónesis* (prudência), central na ética aristotélica, refere-se à capacidade de deliberar corretamente sobre as ações, guiando-se por princípios racionais e éticos que levam ao bem viver. Diferente da mera aplicação de regras abstratas, a prudência exige experiência, discernimento e uma compreensão contextualizada da vida social em todas

as suas dimensões. No campo da educação, especialmente no ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, esse conceito se traduz na formação de cidadãos críticos, responsáveis e capazes de tomar decisões alinhadas ao bem comum.

Na *Base Nacional Comum Curricular* duas competências se destacam na promoção desse ideal aristotélico. A Competência 6 enfatiza a participação crítica no debate público, estimulando o estudante a desenvolver autonomia e responsabilidade ao tomar decisões. Isso implica um amadurecimento moral que exige prudência: o estudante deve considerar diferentes perspectivas, avaliar as consequências de suas escolhas e agir de maneira ética e consciente. Aristóteles destaca que a *phrónesis* não é apenas uma virtude intelectual, mas uma disposição da alma que possibilita cultivar e desenvolver princípios e atitudes éticas e políticas na interação social no âmbito da *pólis*. Destacadas as diferenças culturais e temporais, a ética aristotélica nos ajuda a pensar tanto acerca dos problemas de convivência social quanto dos problemas formativos em todas as áreas e níveis de ensino. Assim, a educação escolar deve criar espaços de diálogo e reflexão ética, permitindo que os alunos exercitem sua capacidade de julgamento ético e moral em situações concretas da vida.

A Competência específica 5, por sua vez, reforça a importância de princípios éticos, democráticos e inclusivos no combate às injustiças sociais. Esse compromisso com a justiça social exige prudência no sentido aristotélico, pois a *epieikeia* (equidade), conceito relacionado à *phrónesis*, é fundamental para a aplicação justa das normas em contextos diversos. Um cidadão prudente não apenas segue leis e regras, mas compreende suas limitações e as adapta quando necessário para alcançar o verdadeiro bem comum. No ambiente escolar, essa competência pode ser trabalhada por meio da análise de dilemas éticos, debates sobre questões sociais e atividades que incentivem o desenvolvimento da empatia e do julgamento ético, em especial de temas e questões conflituosas.

Dessa forma, as Competências específicas 5 e 6 da BNCC estão diretamente ligadas ao ensino da prudência aristotélica. A educação não deve se limitar à transmissão de conhecimentos sob a forma de conteúdos programáticos, mas sim cultivar valores e atitudes capazes de formar cidadãos que ajam com discernimento e justiça. Esse ideal ético, enraizado na filosofia aristotélica, continua essencial para o fortalecimento da democracia e da convivência harmoniosa na sociedade atual, sobretudo diante dos novos desafios científico-tecnológicos e sociais.

Essa abordagem também cruza, de maneira indireta, com outras competências, a exemplo da Competência específica 1:

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. (Brasil, 2018, p. 570).

Ao exigir uma análise crítica dos processos sociais e políticos, fornece a base para que os alunos compreendam os desafios éticos de sua realidade, como especifica a Competência específica 3:

Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global. (Brasil, 2018, p. 570, grifo nosso).

Durante as aulas de Filosofia no ensino médio, o professor, ao tratar das relações entre sociedade e natureza, ele pode incluir abordagens e aspectos éticos fundamentais para compreender o contexto amazônico, marcado por desigualdades sociais e socioambientais. Já a Competência específica 4 especifica a necessidade de adotar conhecimentos e estratégias de ensino que permitam: “Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.” (Brasil, 2018, p. 570). Esta competência específica, ao abordar as relações entre capital e trabalho, permite que os alunos reflitam sobre a dimensão ética das estruturas econômicas que impactam suas vidas. Dessa forma, embora a prudência aristotélica tenha como foco central a deliberação ética e a formação de atitudes moderadas, o seu ensino no contexto da periferia de Manaus exige uma abordagem interligada a múltiplos aspectos da realidade social.

Se as competências definem objetivos abrangentes de aprendizagem e formação para os estudantes, as habilidades detalham os caminhos específicos para desenvolvê-las na prática. No contexto do ensino da ética baseada na *phrónesis* aristotélica para alunos que vivem em bairros periféricos de Manaus, as Competências 5 e 6, que tratam da ética, da justiça e da participação cidadã, precisam ser concretizadas por meio de habilidades que permitam envolver argumentação, reflexão crítica e tomada de decisão. Da mesma forma, as Competências específicas 1, 3 e 4, que cruzam o tema, ao abordar a análise social, ambiental e econômica, requerem habilidades que possibilitem aos estudantes interpretar dados, avaliar impactos e propor soluções para os dilemas morais da realidade contemporânea. Assim, para que a prudência aristotélica não permaneça um conceito abstrato, é fundamental identificar as

habilidades específicas que permitirão aos alunos exercê-la no cotidiano, tanto em nível individual quanto coletivo.

Dentre as habilidades da Competência específica 6, algumas se destacam por estarem mais diretamente relacionadas ao ensino da ética baseada na *phrónesis* aristotélica no contexto das necessidades dos alunos que vivem e estudam em escolas situadas na periferia da cidade de Manaus. A *phrónesis*, enquanto virtude intelectual, envolve a capacidade de deliberar corretamente sobre as ações a serem tomadas, considerando tanto os princípios éticos universais quanto as particularidades das circunstâncias concretas da vida. Nesse sentido, três habilidades da Competência 6 merecem atenção especial:

(EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual. (Brasil, 2018, p. 579, grifo nosso).

Durante as aulas de Filosofia no ensino médio, o estudo dos temas e problemas sobre a história nacional e a sua repercussão no modo de vida atual permite que os alunos compreendam como o paternalismo, o autoritarismo e o populismo moldam a política e a cultura brasileira e latino-americana. A *phrónesis* exige um pensamento crítico sobre essas estruturas, para que os indivíduos possam agir com autonomia e justiça na construção da democracia e da cidadania.

(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo. (BRASIL, 2018, p. 579, grifo nosso).

Essa habilidade também se alinha diretamente à proposta aristotélica, pois trata dos princípios da justiça e dos direitos humanos. A *phrónesis*, segundo Aristóteles, é essencial para a aplicação concreta da justiça no cotidiano. O desenvolvimento dessa habilidade possibilita que os alunos durante as aulas de Filosofia analisem tanto os avanços quanto as dificuldades na concretização desses direitos, fomentando ações éticas e responsáveis diante das desigualdades. Outra habilidade que contempla temas e abordagens éticas preconiza durante o ensino que os alunos aprendam a:

(EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus

cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia. (Brasil, 2018, p. 579, grifo nosso).

Em nossas reflexões, consideramos que essa habilidade dialoga com a ética da *phrónesis*, ao incentivar os alunos a analisar criticamente as condições socioeconômicas do Brasil e a propor soluções para os problemas identificados. A deliberação prudente não se restringe ao pensamento teórico, mas se manifesta na busca por uma sociedade mais justa e inclusiva. O desenvolvimento dessa habilidade permite que os estudantes não apenas compreendam sua realidade, mas também atuem nela de forma ética e transformadora. Dessa forma, as habilidades ligadas à competência 6 (EM13CHS602, EM13CHS605 e EM13CHS606) são as que melhor traduzem, na prática, o exercício da *phrónesis* aristotélica, possibilitando que os alunos desenvolvam um olhar crítico sobre a sociedade e tomem decisões baseadas na justiça e no bem comum.

Algumas habilidades da Competência 5 se alinham diretamente com a proposta de formação de sujeitos éticos, capazes de refletir sobre sua realidade e agir de maneira prudente, justa e transformadora. A ética aristotélica, centrada na prudência como virtude intelectual, implica não apenas a reflexão sobre o bem, mas também sobre o desenvolvimento da capacidade de deliberar e agir de acordo com as circunstâncias concretas da vida, sempre visando o bem comum.

(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade. (BRASIL, 2018, p. 577, grifo nosso).

Consideramos que essa habilidade é uma das que estão mais diretamente relacionadas ao ensino da *phrónesis*, pois a análise dos fundamentos éticos em diferentes culturas e tempos ajuda os alunos a entenderem como os princípios da ética, incluindo a prudência, são aplicados em diversas tradições e contextos históricos. Ao identificar os processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizam a liberdade, a cooperação, a autonomia e a solidariedade, esta habilidade permite que os alunos compreendam como a ética, dentro da perspectiva aristotélica, pode ser vivida e aplicada de maneira prática no cotidiano.

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais. (Brasil, 2018, p. 577, grifo nosso).

Essa habilidade também se relaciona de maneira significativa com a *phrónesis*, pois ela propõe a análise crítica das situações cotidianas, desnaturalizando desigualdades, preconceitos e discriminação, e refletindo sobre como promover os direitos humanos, o respeito às diferenças e as liberdades individuais. Essa habilidade incentiva os alunos a refletirem sobre suas próprias ações e as de sua comunidade, desenvolvendo a capacidade de agir com prudência diante dos desafios éticos cotidianos e promovendo uma convivência mais justa e solidária. Outra habilidade que contempla a *phrónesis* aristotélica é a seguinte:

(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas. (Brasil, 2018, p. 577, grifo nosso).

Essa habilidade também se conecta ao ensino da *phrónesis*, pois ao analisar os impasses ético-políticos derivados das transformações sociais, culturais, históricas, científicas e tecnológicas, os alunos são estimulados a refletir criticamente sobre as mudanças e seus impactos na ética e nos valores das sociedades contemporâneas. Essa habilidade permite que os alunos compreendam os dilemas éticos do mundo moderno e deliberem sobre as melhores respostas para esses desafios, sempre com base em argumentos éticos sólidos, tal como a *phrónesis* exige.

Portanto, em conjunto, essas três habilidades (EM13CHS501, EM13CHS502 e EM13CHS504) são as que mais se alinham com o ensino da ética baseado na *phrónesis* aristotélica, permitindo aos alunos desenvolver a capacidade de refletir criticamente sobre o mundo à sua volta e agir de maneira ética e prudente diante das complexidades da realidade social.

Ao analisarmos as habilidades diretamente ligadas às competências principais, como a Competência 5 e a Competência 6, é possível perceber como elas se inter-relacionam de maneira mais direta ao nosso tema de investigação. No entanto, ao aprofundarmos nossa análise, encontramos também habilidades que, embora não estejam diretamente associadas às competências centrais, podem ser relacionadas de forma cruzada, ampliando a compreensão do contexto ético em que os alunos se encontram.

Neste sentido, a Competência 1 e a Competência 3, apesar de não se focarem especificamente no desenvolvimento da *phrónesis* ou na formação de sujeitos éticos em um sentido tão direto quanto as competências anteriores, também trazem contribuições importantes para o ensino da ética durante as aulas de Filosofia no ensino médio. A Competência 1 trata da análise crítica de processos políticos, econômicos, sociais e culturais,

enquanto a Competência 3 enfoca a relação entre grupos, sociedades e a natureza. Ambas abrem espaços para o debate e a reflexão ética, essencial para que os alunos desenvolvam uma postura crítica e ponderada em relação aos desafios que enfrentam, seja na esfera individual, social ou ambiental. A partir de agora, exploraremos algumas das habilidades associadas a essas competências, que, embora de maneira mais indireta, oferecem uma contribuição significativa para a formação de sujeitos éticos capazes de agir com *phrónesis* no mundo contemporâneo.

Em nosso entendimento, as habilidades da Competência 1 que mais se relacionam com o tema são aquelas que tratam da análise crítica das fontes e narrativas históricas, culturais e sociais, assim como da elaboração de argumentos que permitam aos alunos tomar decisões éticas fundamentadas são as seguintes:

(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros). (BRASIL, 2018, p. 572, grifo nosso).

A habilidade EM13CHS101, ao destacar a importância de identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas, está diretamente conectada à formação de uma *phrónesis* crítica, resultado de um ensino que permita o desenvolvimento das potencialidades cognitivas e sociais. A capacidade de avaliar ideias filosóficas e eventos históricos sob diversas perspectivas oferece aos alunos uma base para compreender a complexidade das questões éticas no mundo atual, em que a multiplicidade de vozes e interpretações exige uma postura reflexiva e prudente sobre temas e problemas legados pela tradição filosófica e os que emergem no contexto atual. Este exercício de análise é essencial para que o estudante compreenda como as virtudes, como a prudência, se manifestam em diferentes contextos culturais e históricos, especialmente no cenário pós-moderno, marcado pela pluralidade, diversidade e relativismo.

Além disso, a habilidade EM13CHS102, que propõe a análise crítica de matrizes conceituais como etnocentrismo, racismo, modernidade e cooperativismo/desenvolvimento, é igualmente relevante ao desenvolvimento da *phrónesis* enquanto ética intelectual. Ao discutir as circunstâncias históricas e culturais que formam tais conceitos, os alunos podem desenvolver uma compreensão mais profunda sobre as complexidades e contradições da ética na atualidade. A análise crítica dessas matrizes conceituais permite aos alunos questionar padrões de comportamento e refletir sobre as virtudes que moldam as interações sociais, contribuindo para o desenvolvimento de uma ética que leva em conta a diversidade de experiências e valores no mundo pós-moderno.

Por sua vez, a habilidade EM13CHS103, que envolve a elaboração de hipóteses, a seleção de evidências e a composição de argumentos, também se conecta com a ideia de *phrónesis*, pois implica a capacidade de tomar decisões éticas bem fundamentadas a partir da análise de dados e informações de diversas naturezas. Esse processo exige uma reflexão ética sobre as consequências das ações e sobre a melhor maneira de agir em situações complexas, alinhando-se à noção de prudência de Aristóteles, que envolve deliberar sobre os meios mais adequados para alcançar o bem. Essas habilidades são essenciais para o desenvolvimento de uma ética prática no contexto contemporâneo, permitindo que os alunos não apenas compreendam as questões éticas de maneira teórica, mas também ajam de maneira reflexiva, crítica e responsável em seu cotidiano e cultivem atitudes éticas que os ajudem a refletir sobre as dificuldades atuais. A partir dessas análises, é possível construir um entendimento mais robusto da *phrónesis* e sua aplicação na busca pela virtude, um valor central na ética aristotélica, adaptada às exigências do mundo pós-moderno.

Ao abordar a virtude no mundo pós-moderno, as habilidades da Competência 3 que mais se alinham com o tema da ética socioambiental e da responsabilidade coletiva são aquelas que envolvem a análise crítica dos impactos socioambientais e econômicos das práticas de consumo e da gestão dos recursos naturais. As habilidades são:

(EM13CHS301) Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável.

(EM13CHS302) Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade.

(EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis. (Brasil, 2018, p. 575, grifo nosso).

A habilidade EM13CHS301, que propõe a problematização dos hábitos e práticas individuais e coletivos em relação ao *consumo* e descarte de resíduos, está diretamente relacionada ao desenvolvimento da *phrónesis* ética, uma vez que exige uma reflexão prática sobre as consequências de nossas ações e o impacto delas no meio ambiente. A partir dessa habilidade, os alunos são incentivados a adotar uma postura prudente e responsável diante dos desafios socioambientais, buscando promover a sustentabilidade e o consumo responsável, elementos que dialogam com a ética aristotélica, que valoriza a ação que contribui para o bem comum e para a harmonia do todo.

A habilidade EM13CHS302, que trata da análise dos impactos econômicos e socioambientais das cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais, também se insere na discussão da *phrónesis* aplicada às questões ambientais. Ao avaliar os modos de vida das populações locais e suas práticas sustentáveis, os alunos são desafiados a refletir sobre como o comportamento ético pode ser orientado por um compromisso com a sustentabilidade e com a justiça social, elementos essenciais para a virtude no mundo pós-moderno. Essa reflexão contribui para a formação de indivíduos capazes de agir de maneira ética e responsável, levando em consideração o bem-estar coletivo e a preservação dos recursos naturais.

A habilidade EM13CHS303, que envolve o debate sobre o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, também está relacionada com o ensino da ética baseada na *phrónesis*. O consumismo desenfreado, muitas vezes estimulado pela cultura de massa, e potencializada em nossa época pelas mídias sociais, contrasta com os valores da virtude, como a moderação e a prudência. Ao analisar criticamente os impactos do consumismo, os alunos podem ser incentivados a adotar uma postura ética que rejeite práticas que favoreçam o consumo excessivo e que promovam, ao contrário, uma vida mais simples e responsável. Esse tipo de reflexão é central para a formação de uma ética que busca o equilíbrio e o bem comum, no espírito da *phrónesis*.

Essas habilidades, ao fomentar a análise crítica dos impactos socioambientais e econômicos das práticas humanas, alinham-se diretamente com o desenvolvimento de uma ética pautada na prudência e na responsabilidade. Ao aplicar os princípios da *phrónesis* de Aristóteles, os alunos podem ser capacitados a tomar decisões éticas que favoreçam tanto o

bem-estar coletivo quanto a sustentabilidade do planeta, elementos fundamentais para a virtude em um mundo pós-moderno marcado pela complexidade das questões ambientais e sociais.

Em síntese, ao abordar o ensino de ética à luz da *phrónesis* aristotélica, particularmente no contexto da virtude no mundo atual, destaca-se a importância de uma reflexão crítica e prática sobre as questões sociais e ambientais. A partir das competências e habilidades relacionadas ao ensino de ética, é possível perceber que a formação de sujeitos éticos e responsáveis envolve a análise cuidadosa dos impactos das ações individuais e coletivas, especialmente em um mundo marcado por desigualdades, transformações culturais e desafios ambientais. As Competências 5 e 6, embora com ênfase distinta, estão interligadas de forma a promover uma educação ética que favorece a cooperação, o respeito à diversidade e o combate às injustiças. As habilidades das Competências 1 e 3 complementam essa perspectiva, permitindo uma análise crítica das práticas socioambientais, culturais e econômicas, e proporcionando aos estudantes as ferramentas necessárias para agir de forma ética e responsável. Assim, o ensino de ética baseado na *phrónesis* propicia não apenas a formação de indivíduos mais conscientes e virtuosos, mas também o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, sustentável e equitativa.

6.6. A ética aristotélica no Currículo do Amazonas: diálogos entre a *phrónesis* e as competências e habilidades do ensino médio

A *Base Nacional Comum Curricular* orienta a construção de currículos em todo o território nacional, mas a proposta do Amazonas adapta essas diretrizes ao contexto local, levando em consideração as particularidades culturais, sociais e econômicas do estado. A BNCC determina que o currículo do Ensino Médio deve garantir o desenvolvimento de competências que favoreçam a formação de cidadãos críticos, autônomos, solidários e preparados para a inserção no mundo do trabalho. No Estado do Amazonas a diretriz nacional dá fundamento para dois referenciais fundamentais para o ensino médio: *Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio* (RCA-EM) e a *Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio do Estado Amazonas* (PCP).

O documento RCA-EM, elaborado pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas, constitui um marco normativo fundamental no processo de adequação das políticas educacionais do estado às diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular. Sua gênese está diretamente ligada à implementação do Novo Ensino Médio,

instituído pela Lei n.º 13.415/2017, e se apresenta com o instrumento de regionalização das diretrizes nacionais, incorporando as especificidades socioculturais, ambientais e econômicas da realidade amazônica.

A elaboração do RCA-EM envolveu processos participativos intersetoriais, que contaram com a presença de professores, gestores escolares, especialistas em currículo e representantes de comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhas. O documento, além de alinhar-se à BNCC, introduz adaptações curriculares exclusivas ao Estado do Amazonas, incluindo 6 competências específicas e 46 habilidades, deste total sendo 14 habilidades específicas identificadas pela sigla “AM” ao final de sua nomenclatura, em consonância com os desafios educacionais da região. Conforme expressa o próprio texto, “o RCA propõe uma construção identitária do currículo, integrando saberes tradicionais, indígenas, ribeirinho, urbanos e científicos” (Amazonas, 2023, p. 190). A elaboração de tais diretrizes decorre das quatro categorias estabelecidas na BNCC: tempo e espaço; território e fronteira; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; política e trabalho.

Sua relevância é reforçada pelo compromisso com a formação integral do estudante, pautada no respeito à diversidade, na valorização dos saberes locais e na articulação entre teoria e prática. Ainda que sua implementação tenha sido impactada pelas dificuldades do cenário pandêmico e pelas complexidades da reforma educacional, o RCA-EM foi estruturado com previsão de adaptações e prorrogações que garantissem uma transição segura e contextualizada.

No campo da Filosofia, inserida na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o RCA-EM estabelece competências e habilidades que valorizam a formação crítica, ética e cidadã. Tal abordagem está em consonância com a tradição filosófica aristotélica, especialmente com o conceito de *phrónesis*, definido por Aristóteles como a virtude intelectual que permite deliberar corretamente sobre o bem e a justiça na vida prática. Em sua *Ética a Nicômaco*, Aristóteles afirma que a *phrónesis*: “não pode ser conhecimento científico nem arte; ele não pode ser ciência porque aquilo que se refere às ações admite variações, nem arte, porque agir e fazer são coisas de espécies diferentes” (Aristóteles, VI, 5, 1140a32-1140b35, 2020, p. 158). Assim, a deliberação ética, situada e contextual, está no cerne da formação filosófica proposta pelo RCA.

No que tange às competências, a Competência Específica 1 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe ao estudante “Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica” (Amazonas, 2023, p. 196), o que

exige o exercício da deliberação fundamentada, princípio fundamental da *phrónesis*. Já a Competência específica 5 afirma, “Identificar e combater as diversas formas de injustiça respeitando os Direitos Humanos” (Amazonas, 2023, p. 196), o que requer discernimento prático, capacidade de reconhecer vícios morais e agir com virtude. Complementa-se com a Competência específica 6 “Participar do debate público com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (Amazonas, 2023, p. 196), explicitando a exigência de uma práxis ética orientada pelo bem comum, não apenas por interesses individuais, mas por deliberações coletivas responsáveis.

As habilidades específicas também refletem essa perspectiva:

A Habilidade EM13CHS101 propõe “analisar e comparar diferentes fontes e narrativas com vistas à compreensão de ideias filosóficas” (Amazonas, 2023, p. 199), habilidade que pode ser mobilizada, por exemplo, no contraste entre a *Ética a Nicômaco* e dilemas contemporâneos da Amazônia, como os conflitos fundiários, promovendo a contextualização da virtude ética. Essa habilidade propõe ao estudante amazonense o desenvolvimento de uma postura investigativa, comparativa e crítica diante dos diferentes modos pelos quais os saberes filosóficos são construídos e transmitidos. No contexto da Amazônia, de forma geral, essa proposta ganha relevância ao considerar não apenas as fontes clássicas da tradição ocidental — como os textos de Aristóteles, Kant ou Rousseau —, mas também narrativas locais, saberes ancestrais e epistemologias indígenas, quilombolas e ribeirinhas. Por exemplo, ao estudar a *Ética a Nicômaco*, que trata da virtude e da *phrónesis*, o estudante pode ser levado a confrontar essa concepção com dilemas reais da região, como os conflitos fundiários e ambientais. Esse contraste entre a teoria filosófica e a realidade amazônica promove a compreensão da ética como saber prático, situado e aplicável às tensões que marcam a vida cotidiana na região.

A habilidade EM13CHS103 prevê “elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos culturais e epistemológicos” (Amazonas, 2023, p. 200), habilidade que remete à deliberação sobre temas como sustentabilidade e justiça ambiental. Em ambos os casos, o estudante é convocado a desenvolver o juízo prático — base da *phrónesis* — diante de problemas reais ligados à sua relação com o meio ambiente. Esta habilidade aprofunda a formação crítica ao mobilizar competências argumentativas e investigativas. Para o estudante do Amazonas, isso implica refletir sobre os modos de produção e validação do conhecimento, articulando elementos da Filosofia com questões culturais locais. Ao analisar, por exemplo, o impacto dos grandes projetos de infraestrutura na região ou a disputa entre visões de mundo indígenas e hegemônicas sobre o uso da floresta, o

estudante é desafiado a construir hipóteses, buscar dados empíricos e dialogar com diferentes paradigmas de conhecimento. A elaboração de argumentos sobre sustentabilidade, justiça ambiental ou epistemologias contra-hegemônicas estimula o exercício do juízo prático — elemento central da *phrónesis* aristotélica — no enfrentamento das contradições entre desenvolvimento e preservação no território amazônico.

No campo da ética aplicada a habilidade EM13CHS502 propõe:

Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, as diferenças, a solidariedade e o respeito e liberdades individuais” (Amazonas, 2023, p. 220).

Essa habilidade incentiva o estudante a observar criticamente a vida cotidiana e reconhecer os padrões morais que sustentam práticas de exclusão. Na perspectiva da ética aristotélica, o exercício proposto por essa habilidade corresponde ao desenvolvimento da *phrónesis*, isto é, a capacidade prática de deliberar e agir com prudência diante de situações concretas. A *phrónesis* não se limita ao conhecimento teórico do bem, mas se manifesta na ação equilibrada que busca o justo meio entre extremos morais. Assim, ao problematizar desigualdades e preconceitos presentes no cotidiano amazônico — como o racismo contra povos indígenas, a intolerância religiosa ou a marginalização das comunidades ribeirinhas —, o estudante é desafiado a julgar com discernimento e propor soluções éticas que conciliem justiça, respeito e convivência democrática.

A habilidade EM13CHS605 estabelece a necessidade de:

Analisar os princípios da Declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo” (Amazonas, 2023, p. 226).

Essa habilidade amplia o campo da reflexão ética, aproximando o estudante da dimensão política e histórica dos direitos humanos. No ensino da ética aristotélica, o estudo desses princípios permite compreender que a justiça é a mais alta virtude, pois orienta a convivência coletiva e a preservação do bem comum. No contexto amazônico, a aplicação dessa habilidade possibilita discutir o modo como os direitos humanos são efetivados — ou negados — em situações de conflito territorial, desigualdade urbana e destruição ambiental. O

exercício da *phrónesis* aparece aqui como a capacidade de agir eticamente em defesa da dignidade humana, transformando o conhecimento em ação prudente e solidária.

A habilidade EM13CHS501 propõe:

Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo social, a convivência democrática e a solidariedade” (Amazonas, 2023, p. 2019).

Essa proposta se alinha diretamente à concepção aristotélica de formação moral humana, segundo a qual a ética é aprendida por meio da prática e da reflexão sobre os costumes. Ao comparar fundamentos éticos de diferentes culturas — por exemplo, as concepções comunitárias indígenas e os valores urbanos contemporâneos —, o estudante desenvolve o senso prático que caracteriza a *phrónesis*. Essa virtude permite reconhecer que agir bem depende da experiência e da sensibilidade diante das circunstâncias, e não apenas do cumprimento de regras. Assim, o ensino dessa habilidade contribui para a formação de cidadãos prudentes, conscientes da complexidade das relações humanas e capazes de agir com equilíbrio e justiça.

A habilidade EM13CHS503 complementa esse processo ao propor:

Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos. (Amazonas, 2023, p. 220).

O estudo das múltiplas formas de violência permite que o estudante reconheça como os vícios morais — injustiça, covardia, intolerância — se manifestam na sociedade. À luz da ética aristotélica, compreender a violência significa compreender a ausência de virtude, ou o desequilíbrio entre paixões e razão. A *phrónesis* surge, nesse contexto, como o discernimento necessário para agir contra a violência, buscando o meio termo entre passividade e agressividade: uma ação firme, mas guiada pela prudência e pela justiça.

A habilidade EM13CHS607AM propõe “investigar a formação ética, política e socioeconômica dos grupos e comunidades amazônicas/amazônidas, em diferentes tempos e espaços” (Amazonas, 2023, p. 228). Essa habilidade valoriza o reconhecimento das experiências morais próprias da região amazônica, permitindo compreender como se constroem valores de solidariedade, reciprocidade e respeito à natureza. Essa investigação se

articula com o ideal aristotélico de que a ética está enraizada na vida comunitária e na busca pelo bem comum. Ao estudar as práticas éticas das comunidades tradicionais, o estudante aprende que a prudência não é apenas uma virtude individual, mas também coletiva: uma sabedoria prática compartilhada que orienta o convívio e a sustentabilidade da vida em sociedade.

No contexto da Amazônia, essa problematização pode incluir, por exemplo, o contraste entre concepções ocidentais de justiça individual e os valores comunitários das cosmovisões indígenas. Ou ainda, a reflexão sobre como a cidadania formal nem sempre se traduz em cidadania material — isto é, o direito de existir com dignidade, saúde, educação e segurança. Ao estimular o estudante a interrogar criticamente os fundamentos éticos das normas e instituições sociais, essa habilidade contribui para a formação de sujeitos políticos ativos, capazes de compreender a justiça como um valor em disputa e não como algo naturalizado.

A análise até aqui evidencia a potência das habilidades filosóficas do RCA-AM quando aplicadas a contextos tradicionais da Amazônia, como os territórios indígenas e ribeirinhos. No entanto, é fundamental reconhecer que essas mesmas habilidades também possuem alto valor formativo no contexto urbano da capital Manaus, uma cidade que ocupa uma posição única entre dois mundos: de um lado, mantém vínculos com práticas e modos de vida influenciados por povos originários e populações periféricas que convivem com a floresta; de outro, está submetida a dinâmicas próprias das grandes capitais globalizadas, como desigualdade urbana, violência, racismo institucional, disputas por território e impactos ambientais decorrentes do crescimento desordenado.

Nesse cenário urbano complexo, a habilidade EM13CHS101 pode ser aplicada, por exemplo, na análise das narrativas que circulam nas periferias urbanas de Manaus, como as presentes em culturas juvenis, mídias alternativas ou movimentos sociais. Ao comparar essas narrativas com fontes filosóficas clássicas e contemporâneas, o estudante desenvolve a capacidade de compreender criticamente os discursos que legitimam ou contestam as estruturas sociais, como o discurso meritocrático ou as concepções de justiça na ocupação do espaço urbano.

Já a habilidade EM13CHS103, ao convocar o estudante a elaborar hipóteses e compor argumentos sobre processos culturais e epistemológicos, permite uma reflexão situada sobre a formação de identidades urbanas amazônicas. Manaus, como metrópole cercada por floresta e atravessada por redes logísticas globais, é um território onde coexistem cosmovisões indígenas, lógicas de mercado e culturas populares urbanas. Refletir sobre esse

entrelaçamento, por meio da investigação filosófica, permite ao estudante mapear e argumentar sobre os saberes em disputa no cotidiano da cidade.

A habilidade EM13CHS502 permite ao estudante identificar e analisar os mecanismos de exclusão e desigualdade que se manifestam nos bairros periféricos de Manaus, como o acesso desigual à educação, ao transporte público e à moradia digna. Essa análise pode envolver desde o reconhecimento do preconceito racial, religioso e de classe até a crítica aos modelos de urbanização que perpetuam segregações territoriais e simbólicas. Nessa perspectiva, a ética aristotélica oferece um caminho para compreender a cidade como um espaço de conflito moral e possibilidade de ação justa. O exercício da *phrónesis* — a prudência prática — conduz o estudante a avaliar situações concretas, deliberar sobre elas e agir com equilíbrio, reconhecendo que o enfrentamento das desigualdades requer escolhas éticas pautadas na justiça e na solidariedade.

As habilidades EM13CHS501, EM13CHS503 e EM13CHS605 ganham nova densidade quando aplicadas à realidade urbana amazônica. A EM13CHS501 propõe a análise dos fundamentos da ética em diferentes culturas e contextos, permitindo ao estudante comparar valores e práticas que coexistem na capital — entre modos de vida tradicionais, periféricos e globais —, desenvolvendo a capacidade prática de julgar e agir com prudência diante da diversidade. Já a EM13CHS503, ao incentivar a identificação das diversas formas de violência física, simbólica e psicológica presentes no cotidiano urbano, convida o estudante a refletir eticamente sobre suas causas e sobre os mecanismos de enfrentamento possíveis, transformando o reconhecimento da injustiça em ação responsável.

Por sua vez, a EM13CHS605 orienta a análise dos princípios dos direitos humanos e sua aplicação concreta, o que permite discutir de que modo esses direitos são efetivados ou negados nos centros urbanos amazônicos. Questões como o acesso à saúde pública, o direito à cidade e os impactos da criminalidade revelam o quanto a presença do Estado é seletiva e desigual. A partir da ética aristotélica, o estudante é levado a compreender a justiça como uma virtude prática que exige equilíbrio entre o interesse individual e o bem comum, desenvolvendo, assim, uma consciência cidadã crítica e ativa, comprometida com a transformação ética da realidade.

Nesse sentido, as habilidades propostas pelo RCA-EM não se limitam a fortalecer o vínculo do estudante com territórios rurais e tradicionais, mas também o capacitam para compreender e transformar sua realidade urbana. Em Manaus, onde se cruzam saberes ancestrais e processos globais, essas competências filosóficas constituem uma chave para

formar sujeitos éticos, críticos e comprometidos com uma justiça que leve em conta as especificidades do território amazônico em todas as suas dimensões — da floresta à cidade.

Essas habilidades visam consolidar uma formação ética baseada em valores universais, mas contextualizados nas realidades amazônicas, permitindo que a *phrónesis* se manifeste em práticas escolares e comunitárias.

Exemplos sugeridos no RCA-EM para a prática da *phrónesis* incluem o debate sobre violências por motivação religiosa, conflitos territoriais, racismo estrutural e modelos de desenvolvimento. Ao confrontar progresso econômico com preservação cultural e direitos humanos, os estudantes são incentivados a deliberar de forma prudente e justa. A unidade temática “Sociedade, Política e Ética” reforça a integração entre reflexão filosófica e ação transformadora.

Essa perspectiva filosófica sustenta a transição para um novo documento: a Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio do Estado do Amazonas. Essa proposta tem como finalidade aprofundar e operacionalizar os princípios delineados no RCA-EM, mediante o desenvolvimento de metodologias ativas, sequências didáticas, projetos interdisciplinares e avaliações formativas. Por exemplo, propõe-se a realização de projetos sobre ética socioambiental, onde os estudantes elaboram propostas para resolver problemas como o desmatamento, aplicando a deliberação prática. Além disso, a incorporação de narrativas indígenas, quilombolas e ribeirinhas nos conteúdos de Filosofia enriquece a noção de *phrónesis*, conferindo-lhe dimensões plurais. Por fim, a formação docente é apontada como estratégica para que os professores sejam capazes de articular conceitos clássicos da Filosofia, como a *phrónesis* aristotélica, com temas contemporâneos, como bioética, justiça ambiental e direitos humanos nas periferias urbanas do Amazonas.

Assim, a Proposta Curricular se constitui como instrumento político-pedagógico que assegura a aplicação concreta das competências e habilidades do RCA-EM, promovendo uma educação filosófica emancipadora e profundamente conectada às realidades e necessidades da juventude amazônida.

Frente ao *Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio* (RCA-EM), o PCP — Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio do Estado do Amazonas — é o documento que tem como função operacionalizar e detalhar as diretrizes e fundamentos estabelecidos no RCA. Enquanto o RCA atua como macroorientação curricular, alinhada à *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) e adaptada à realidade regional, o PCP é a

ferramenta técnico-pedagógica que transforma essas orientações em práticas concretas no cotidiano escolar.

Relação entre RCA e PCP:

- Hierarquia funcional: o RCA é o referencial normativo e conceitual; o PCP é o plano de ação didático-pedagógico. O primeiro define o “o quê” e o “por que” ensinar; o segundo define o “como”, “com que recursos” e “com quais estratégias” essas orientações serão efetivadas nas escolas.
- Aplicabilidade pedagógica: o PCP traduz as competências e habilidades do RCA em planos de aula, sequências didáticas, práticas avaliativas, metodologias ativas e propostas de interdisciplinaridade, sempre considerando os itinerários formativos e os projetos de vida dos estudantes.
- Adaptação territorial e contextual: enquanto o RCA reconhece a diversidade amazônica em termos culturais, ambientais e sociais, o PCP tem o papel de elaborar instrumentos pedagógicos ajustados a essa diversidade, desde comunidades ribeirinhas e indígenas até áreas urbanas da capital, como Manaus.
- Formação docente: o PCP orienta o trabalho dos professores, oferecendo subsídios para formação continuada e orientação metodológica. Ele promove a articulação entre teoria filosófica (como a *phrónesis* aristotélica) e temas reais, como direitos humanos, justiça socioambiental, ou desigualdade urbana.
- Instrumento político-pedagógico: além de ser técnico, o PCP também tem uma função política, pois assume o compromisso de garantir uma educação pública emancipadora, com foco na equidade, inclusão e justiça social — valores fundantes do RCA e da BNCC.

Em síntese, o PCP é o braço pedagógico prático do RCA: é por meio dele que os princípios filosóficos e educacionais definidos no referencial se transformam em experiências de aprendizagem significativas para os estudantes amazonenses e foi implantada com a finalidade de estabelecer um conjunto de competências e habilidades essenciais para a educação básica no Amazonas, sendo um desdobramento da RCA-EM.

As competências descritas na *Proposta Curricular do Amazonas para o Ensino Médio* incluem a capacidade de compreender e utilizar diferentes linguagens, desenvolver o pensamento crítico, solucionar problemas, e agir com responsabilidade social. Além disso, destaca-se a promoção da educação integral, que abrange não apenas os conhecimentos

acadêmicos, mas também aspectos sociais e emocionais. As habilidades previstas no documento envolvem o domínio de conteúdos essenciais nas áreas de Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática. A proposta ainda visa o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a gestão de emoções e a colaboração, que são fundamentais para a convivência em sociedade e para o desenvolvimento pessoal do estudante.

Esse currículo regionalizado visa, portanto, uma educação que, ao respeitar as diretrizes nacionais, considere também as necessidades e características do contexto amazônico, promovendo uma formação que capacite os alunos para os desafios do século XXI, com uma visão crítica e inclusiva.

A *Proposta Curricular da Secretaria de Estado da Educação e Desporto do Amazonas*, também chamada de PCP do Ensino Médio, destaca a importância da formação integral dos estudantes do Ensino Médio, considerando aspectos cognitivos, sociais e éticos. Esse modelo educacional dialoga diretamente com o ensino de Filosofia e com os temas éticos, pois visa desenvolver a capacidade crítica e a consciência cidadã dos jovens, fundamentais para a implantação dos princípios legais e éticos preconizado para uma sociedade democrática.

A PCP reafirma esse compromisso, ao estabelecer que o ensino médio deve garantir a formação de cidadãos “capazes de participar de maneira consciente, ética e responsável da sociedade, fortalecendo a democracia” (Amazonas, 2021, p. 5). Dessa forma, a filosofia, como disciplina voltada para a reflexão e argumentação, desempenha um papel central nesse processo educativo, promovendo a autonomia intelectual e a capacidade de análise crítica dos estudantes.

Além disso, a interdisciplinaridade, um dos princípios fundamentais da proposta curricular nacional, fortalece a inserção da filosofia e da ética no ensino médio. A interdisciplinaridade não é apenas uma diretriz e uma estratégia pedagógica, mas também uma atitude que permite a interconexão dos saberes, favorecendo uma educação mais contextualizada e significativa. Essa abordagem possibilita com que a Filosofia dialogue com outras áreas do conhecimento, como as Ciências Humanas e Sociais, ampliando sua aplicabilidade no cotidiano dos alunos.

Outro aspecto relevante é o protagonismo juvenil, incentivado pela proposta curricular. O protagonismo juvenil implica a participação ativa dos jovens na escola e na sociedade, tornando-os agentes de transformação social. Nesse sentido, a filosofia e a ética podem oferecer ferramentas essenciais para que os estudantes compreendam sua posição no mundo e desenvolvam um pensamento reflexivo sobre os desafios contemporâneos.

A formação ética dos alunos também está diretamente relacionada à promoção dos Temas Contemporâneos Transversais (TCT's), definidos pela BNCC. Entre esses temas, destacam-se a Educação em Direitos Humanos e a Educação para a Cidadania, que incentivam debates sobre moralidade, justiça e responsabilidade social. Como afirma a BNCC, que os estudantes devem ser protagonistas no processo de ensino e aprendizagem, utilizando os seus conhecimentos para compreender, agir e participar em sociedade.

Diante desses aspectos, torna-se evidente que o ensino de Filosofia e dos temas e problemas éticos no ensino médio é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, crítica e democrática. Ao integrar essa disciplina ao currículo escolar de maneira interdisciplinar e conectada aos desafios contemporâneos, garante-se uma educação que não apenas transmite conhecimento, mas procure formar cidadãos ativos e reflexivos, preparados para enfrentar os dilemas éticos e políticos do mundo atual.

A proposta curricular da Secretaria de Estado da Educação e Desporto do Amazonas estabelece diretrizes fundamentais para a formação dos estudantes do Ensino Médio, com o objetivo de garantir uma educação que seja não apenas inclusiva e democrática, mas também voltada para a construção de cidadãos críticos e responsáveis. O compromisso com uma formação integral, conforme delineado na Base Nacional Comum Curricular, busca desenvolver nos jovens tanto as habilidades técnicas e cognitivas, quanto as competências socioemocionais e éticas, essenciais para sua participação ativa na sociedade.

Diante desse panorama, torna-se evidente a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre a dimensão ética ao longo da formação dos estudantes. Se a proposta curricular visa preparar o jovem para os desafios contemporâneos, é preciso considerar que tais desafios, embora intensificados por aspectos tecnológicos e políticos modernos, não são essencialmente novos na história humana. A desigualdade social, o sectarismo, a violência e a opressão política já estavam presentes nas sociedades da Antiguidade, exigindo, então como agora, respostas filosóficas robustas para a vida em comunidade.

Nesse contexto, a ética das virtudes de Aristóteles surge como um referencial filosófico de grande relevância para a educação pública no Amazonas. Aristóteles compreendia que a formação ética do indivíduo não ocorre de maneira isolada, mas sim dentro da *pólis*, ou seja, da comunidade política. Dado que a liberdade política pode ser sufocada por forças externas – como ocorreu no mundo helenístico sob Alexandre e no Império Romano –, a construção do caráter individual torna-se ainda mais necessária. A educação, portanto, não deve apenas transmitir conteúdos teóricos, mas formar cidadãos capazes de agir moralmente, cultivando virtudes como a justiça, a coragem e a temperança.

Se na Antiguidade o cidadão grego precisou se reinventar diante do colapso das cidades-estados e da consolidação de grandes impérios, hoje, o jovem amazonense enfrenta desafios semelhantes em um mundo onde as dinâmicas sociais e políticas frequentemente restringem sua autonomia. A marginalização econômica, a exclusão educacional e a fragmentação das comunidades impõem a necessidade de uma ética que forneça alicerces para a vida prática. A ética das virtudes aristotélica, ao enfatizar a excelência do caráter por meio do hábito e da prática contínua das virtudes, oferece um caminho viável para uma formação mais sólida e adaptada às realidades do século XXI.

A proposta curricular da SEDUC-AM, seguindo as diretrizes nacionais, já aponta para a importância de um ensino que valorize a cidadania e o pensamento crítico, mas é possível fortalecer essa base incorporando um modelo educacional que não apenas ensine valores abstratos, mas que incentive o cultivo prático das virtudes morais e intelectuais. Aristóteles afirmava que a virtude é adquirida pela repetição de atos justos e corajosos – um aprendizado contínuo que só pode ocorrer em um ambiente que promova a reflexão e a prática desses princípios.

Assim, integrar a ética das virtudes ao ensino médio no Amazonas não significa apenas reviver uma filosofia antiga, mas utilizar a sabedoria da antiguidade como instrumento para lidar com os dilemas éticos enfrentados pelos jovens do contexto atual. Se a desigualdade, o sectarismo e a violência persistem como desafios sociais, então a formação de jovens cidadãos éticos, reflexivos e dotados de caráter firme torna-se não apenas desejável, mas essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equilibrada.

A proposta curricular da Secretaria de Estado da Educação e Desporto do Amazonas enfatiza a necessidade de um ensino que não apenas transmita conhecimento, mas que desenvolva nos estudantes a capacidade de compreender e intervir criticamente na realidade social. Diante disso, a abordagem transversal de temas filosóficos pode contribuir significativamente para a formação ética dos jovens, especialmente ao tratar de questões estruturais da contemporaneidade.

Nesse sentido, a *phrónesis* aristotélica – entendida como prudência ou sabedoria prática – pode ser um elemento essencial no ensino da Filosofia no ensino médio, especialmente na abordagem das críticas às problemas salientados pelos autores da “pós-modernidade” e vivenciados pelas pessoas no contexto atual. A “pós-modernidade”, é marcada pela fragmentação das identidades, pela relativização dos valores morais e pela fluidez das relações sociais. No contexto do capitalismo tardio, essa crise de valores se expressa em desafios concretos que afetam diretamente os jovens das periferias de Manaus,

incluindo a precarização do trabalho, a hipervalorização do consumo e a desintegração dos laços comunitários.

A juventude periférica de Manaus enfrenta dilemas éticos que resultam dessa realidade salientada pelos autores da época pós-moderna. Muitos jovens vivem em regiões marcadas pela desigualdade extrema, onde as oportunidades de ascensão social são escassas e a criminalidade se torna uma alternativa sedutora para aqueles que não veem outras possibilidades. Além disso, o avanço do neoliberalismo impõe um individualismo exacerbado, fazendo com que valores como solidariedade e justiça social sejam constantemente pressionados por uma cultura que incentiva a competição desenfreada e o sucesso a qualquer custo. O dilema entre manter a integridade moral e ceder às pressões socioeconômicas é, portanto, uma realidade cotidiana na vida dos jovens que vivem em locais de alto índice de violência.

Neste contexto, a *phrónesis* aristotélica pode oferecer uma resposta concreta para esses desafios. Diferente de uma moral abstrata ou dogmática, a *phrónesis* é a capacidade de tomar decisões prudentes baseadas na experiência e no contexto social. Aristóteles não via a ética como um conjunto de regras fixas, mas como um exercício constante de equilíbrio entre os extremos – um caminho intermediário entre a impulsividade e a passividade, entre o egoísmo e a servidão. Aplicada ao ensino da Filosofia em nível médio, essa abordagem poderia ajudar os jovens a compreender criticamente os dilemas que enfrentam e a desenvolver uma postura ética ativa diante da realidade.

Por exemplo, ao analisar as relações de trabalho no capitalismo contemporâneo, a *phrónesis* poderia ser utilizada para discutir como tomar decisões morais em um mercado que frequentemente explora a mão de obra juvenil. Como equilibrar a necessidade de sobrevivência com a recusa de empregos precarizados ou práticas desonestas? Como lidar com a pressão do consumismo e das redes sociais sem sucumbir a uma identidade artificial baseada na ostentação? Essas são questões que demandam não apenas conhecimento teórico, mas uma capacidade de julgamento prático que pode ser desenvolvida pelo estudo da prudência aristotélica.

Além disso, o ensino transversal da *phrónesis* pode auxiliar os estudantes na formação de um senso de comunidade e pertencimento. Aristóteles via a ética como inseparável da política e da vida na *pólis*, ou seja, da participação ativa na sociedade. No caso dos jovens da periferia de Manaus, a prudência pode ser um instrumento para fortalecer a organização coletiva, a ação política local e a valorização da identidade cultural. Em vez de serem apenas consumidores passivos de ideologias e estilos de vida impostos pelo capitalismo global, os

jovens podem ser incentivados a refletir criticamente sobre suas escolhas e a agir de forma ética em seu meio social.

Dessa forma, ao integrar a *phrónesis* aristotélica no ensino da Filosofia com o da Sociologia por meio de uma abordagem transversal, a escola pode oferecer aos estudantes um repertório filosófico sólido para enfrentar os desafios éticos da pós-modernidade. Com isso, a educação deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos, e passa a ser um local de formação moral e intelectual, onde os jovens aprendem não apenas a entender o mundo, mas a transformá-lo de forma consciente e virtuosa.

6.7. Organização das competências e habilidades na Proposta Curricular do Amazonas

A *Proposta Curricular da Secretaria de Estado da Educação e Desporto do Amazonas* tem como diretriz a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) e o *Referencial Curricular Amazonense* (RCA), estabelecendo diretrizes para garantir uma educação de qualidade, contextualizada e equitativa para os estudantes do Ensino Médio. Um dos principais eixos estruturantes desse documento é a organização e distribuição das competências e habilidades, visando promover o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os tanto para a vida acadêmica quanto para o mundo do trabalho e a cidadania.

A BNCC define dez competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica, contemplando aspectos cognitivos, socioemocionais, culturais e éticos. Essas competências são a base para a estruturação do currículo e devem ser trabalhadas de maneira transversal em todas as áreas do conhecimento. A *Proposta Curricular do Amazonas*, alinhada a essas diretrizes, organiza as competências e habilidades em três grandes dimensões: Formação Geral Básica (FGB), Itinerários Formativos (IFs) e Temas Contemporâneos Transversais (TCTs).

a) Formação Geral Básica (FGB) e a Estruturação das Habilidades

A Formação Geral Básica representa a parte comum e obrigatória do currículo, onde os conhecimentos são organizados por áreas do conhecimento:

- Linguagens e suas Tecnologias;
- Matemática e suas Tecnologias;
- Ciências da Natureza e suas Tecnologias;
- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Dentro de cada área do conhecimento, as habilidades estabelecidas pela BNCC são adaptadas ao contexto amazônico, buscando integrar o conhecimento acadêmico às vivências

dos estudantes. A proposta valoriza metodologias ativas, o desenvolvimento do pensamento crítico e a capacidade para resolver problemas do cotidiano. Por exemplo, em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a proposta curricular busca conectar as competências da BNCC à realidade sociocultural do Amazonas, abordando temas como cidadania, sustentabilidade e direitos humanos com base na vivência dos estudantes na região. No ensino de Linguagens e suas Tecnologias, há um foco na comunicação eficaz, na análise crítica de discursos midiáticos e na valorização da cultura amazônica, respeitando a diversidade linguística local.

b) Itinerários Formativos e a Flexibilização do Currículo

Além da Formação Geral Básica, a Proposta Curricular do Amazonas incorpora os Itinerários Formativos, que permitem que os estudantes aprofundem seus estudos em áreas específicas, de acordo com seus interesses e projetos de vida. Os Itinerários Formativos são estruturados a partir de quatro eixos formativos:

- Investigação científica;
- Processos criativos;
- Mediação e intervenção sociocultural;
- Empreendedorismo.

Cada um desses eixos busca desenvolver habilidades mais especializadas, promovendo uma aprendizagem significativa e conectada às demandas do século XXI. A introdução dos Itinerários Formativos na estrutura curricular representa um avanço na flexibilização do ensino, permitindo que os alunos escolham trajetórias educacionais mais alinhadas às suas aspirações e potencialidades.

b) Temas Contemporâneos Transversais e o desenvolvimento de competências socioemocionais

A Proposta Curricular do Amazonas também integra os Temas Contemporâneos Transversais (TCT's) como parte essencial da construção das competências e habilidades da BNCC. Esses temas incluem questões como:

- Direitos humanos;
- Sustentabilidade ambiental;
- Educação financeira;
- Cultura digital;

- Saúde e bem-estar;
- Diversidade e inclusão.

A abordagem transversal desses temas permite que as competências socioemocionais sejam desenvolvidas ao longo de todo o currículo, promovendo uma formação ética e cidadã. A proposta incentiva que os professores utilizem metodologias interdisciplinares, como projetos colaborativos e estudos de caso, para garantir que os estudantes não apenas adquiram conhecimento, mas também saibam aplicá-lo de maneira reflexiva e responsável.

A *Proposta Curricular do Amazonas*, alinhada à *Base Nacional Comum Curricular*, busca garantir que os estudantes do ensino médio desenvolvam um repertório amplo e diversificado. Isso inclui não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também habilidades práticas e competências socioemocionais, como a capacidade de trabalhar em equipe, resolver conflitos e tomar decisões éticas. A estrutura curricular favorece a interdisciplinaridade, a flexibilidade e a contextualização dos saberes, preparando os jovens para enfrentar os desafios contemporâneos com autonomia, criticidade e responsabilidade.

A educação atual enfrenta o desafio de preparar os jovens para um mundo cada vez mais complexo, onde as relações sociais, políticas e econômicas são mediadas por dinâmicas instáveis e mutáveis. Em um cenário caracterizado por desigualdades crescentes, crises identitárias e a fragmentação dos valores morais, torna-se essencial que a formação educacional não apenas transmita conhecimento técnico e científico, mas também desenvolva nos estudantes a capacidade de discernir e agir de forma prudente diante dos dilemas do presente.

Diante disso, a incorporação da sabedoria prática aristotélica (*phrónesis*) no ensino médio surge como um eixo estruturante para o desenvolvimento de uma educação ética, crítica e reflexiva. Aristóteles defendia que a formação do caráter e o cultivo das virtudes não ocorrem apenas por meio da transmissão de conteúdos teóricos, mas principalmente pela prática contínua da deliberação prudente, do julgamento moral e da ação responsável. Esse modelo de formação ética se mostra plenamente aplicável à realidade da juventude amazonense, especialmente para aqueles que enfrentam desafios impostos pelas desigualdades sociais e pelas transformações culturais e econômicas da pós-modernidade.

A *Proposta Curricular do Amazonas*, em consonância com a *Base Nacional Comum Curricular*, oferece uma estrutura que viabiliza a aplicação desse princípio aristotélico ao longo de todo o ensino médio. Ao organizar as competências e habilidades das Ciências

Humanas e Sociais Aplicadas em diferentes etapas e bimestres, o documento estabelece diretrizes que permitem a transversalidade da ética prática na abordagem de temas sociológicos, políticos e filosóficos.

Desde a 1ª série do ensino médio, os estudantes são incentivados a desenvolver a análise crítica dos processos históricos, sociais e culturais, identificando narrativas diversas e questionando estruturas de poder e conhecimento. Habilidades como a interpretação de discursos, a avaliação de diferentes sistemas de valores e a reflexão sobre justiça e cidadania já introduzem a necessidade de um pensamento prudente, que permita a tomada de decisões éticas fundamentadas.

Na 2ª série, a proposta curricular amplia essa abordagem, ao introduzir discussões sobre territórios, fronteiras e redes, promovendo uma compreensão mais profunda das desigualdades e dos conflitos sociopolíticos. Os estudantes são estimulados a reconhecer as múltiplas identidades que compõem a sociedade, analisando os desafios da convivência democrática e do respeito às diferenças. A ética prática aristotélica, ao enfatizar a prudência como meio de encontrar um equilíbrio entre interesses individuais e coletivos, pode oferecer respostas concretas para a construção de uma sociedade mais justa e harmônica.

Por fim, na 3ª série do ensino médio, a Proposta Curricular reforça a importância da deliberação ética ao abordar temas como sustentabilidade, justiça social e direitos humanos. As competências e habilidades desenvolvidas nessa etapa consolidam o aprendizado prático da prudência, permitindo que os estudantes compreendam os dilemas do presente não apenas como desafios abstratos, mas como questões que exigem um posicionamento moral coerente e fundamentado.

Portanto, a análise da *Proposta Curricular do Amazonas* demonstra que a inserção da *phrónesis* no ensino médio não apenas é viável, mas encontra respaldo em diferentes momentos do percurso formativo. Ao longo dos três anos de ensino, os estudantes são expostos a conteúdos e práticas que possibilitam o desenvolvimento de uma ética da prudência, fundamental para enfrentar os desafios impostos pela sociedade contemporânea. Assim, a educação pública no Amazonas pode se tornar um espaço privilegiado para a formação de cidadãos críticos, responsáveis e capazes de agir com sabedoria diante das incertezas do mundo atual.

6.8. Competências e habilidades relacionadas ao desenvolvimento da *phrónesis* na Proposta Curricular do Ensino Médio do Amazonas

A Proposta Curricular do Amazonas apresenta uma estrutura que permite a integração do pensamento aristotélico na formação dos estudantes, especialmente por meio da *phrónesis*, ou sabedoria prática. As competências e habilidades mapeadas incentivam a reflexão crítica, a ação ética e o engajamento social, elementos fundamentais para enfrentar os desafios da pós-modernidade.

Com base na análise das tabelas da Proposta Curricular da Secretaria de Estado da Educação e Desporto do Amazonas, foi possível identificar competências e habilidades que estão coerentes com o ensino da *phrónesis* aristotélica, especialmente no enfrentamento dos desafios contemporâneos associados à pós-modernidade. Aqui está um resumo dos principais pontos:

A *phrónesis*, entendida como sabedoria prática aristotélica, refere-se à capacidade de tomar decisões prudentes e éticas no contexto da vida cotidiana. Essa habilidade é essencial para enfrentar os dilemas éticos e sociais da contemporaneidade, onde os desafios da desigualdade, da alienação e das novas formas de opressão exigem um pensamento crítico e ético.

A Proposta Curricular do Amazonas estrutura suas competências e habilidades de maneira que permitem a incorporação da *phrónesis* no processo educacional, especialmente na disciplina de Filosofia, mas também de forma interdisciplinar principalmente com a Sociologia, como podemos ver a seguir na análise das tabelas da página 333 à página 372 do PCP do Estado do Amazonas:

1ª Série do Ensino Médio

1º Bimestre: Pensamento, Crença e Ciência

Competência: Analisar processos políticos, econômicos, sociais e culturais, posicionando-se criticamente.

Habilidades:

- **-(EM13CHS101):** Identificar e comparar diferentes fontes e narrativas, compreendendo ideias filosóficas e processos históricos e sociais.
- **-(EM13CHS102):** Avaliar criticamente conceitos como etnocentrismo, racismo, evolução e modernidade, comparando narrativas alternativas.

Relevância: Essas habilidades promovem o pensamento crítico necessário para desenvolver a prudência ética, analisando valores culturais e sociais em contextos diversos.

3º Bimestre: Sociedade, Política e Ética

Competência: Participar do debate público com consciência crítica e responsabilidade.

Habilidades:

- **(EM13CHS601):** Identificar e analisar protagonismos políticos e culturais, promovendo a redução das desigualdades sociais.
- **(EM13CHS603):** Aplicar conceitos políticos (Estado, poder, soberania) para compreender diferentes experiências de cidadania.

Relevância: A prudência aristotélica se manifesta no reconhecimento de diferentes formas de organização social e na tomada de decisões informadas sobre a justiça e a ética política.

2ª Série do Ensino Médio

1º e 2º Bimestres: Territórios, Fronteiras e Redes

Competência: Analisar a formação dos territórios e as desigualdades socioespaciais.

Habilidades:

- **(EM13CHS201):** Analisar dinâmicas populacionais e econômicas, compreendendo deslocamentos e desigualdades estruturais.
- **(EM13CHS205):** Examinar a produção de territorialidades culturais, políticas e sociais, com destaque para culturas juvenis.

Relevância: A *phrónesis* auxilia os jovens a entender os impactos dessas desigualdades e agir eticamente para lidar com os desafios da urbanização e da segregação social.

3º Bimestre: Identidade, Diversidade e Equidade

Competência: Combater desigualdades e promover os direitos humanos.

Habilidades:

- **(EM13CHS501):** Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que promovem a solidariedade e a democracia.
- **(EM13CHS502):** Problematicar valores e condutas sociais, identificando ações que promovam a justiça e os direitos humanos.

Relevância: A sabedoria prática aristotélica incentiva a reflexão ética e a tomada de decisões baseadas no cultivo da virtude, algo essencial para lidar com os desafios da discriminação e da intolerância na sociedade pós-moderna.

3ª Série do Ensino Médio

1º Bimestre: Natureza, Cultura e Sustentabilidade.

Competência: Avaliar criticamente os impactos socioambientais das ações humanas.

Habilidades:

- **(EM13CHS301):** Elaborar propostas de ação para promover sustentabilidade e consumo responsável.
- **(EM13CHS302):** Analisar impactos econômicos e ambientais, considerando a preservação e os direitos das comunidades tradicionais.

Relevância: A prudência aristotélica orienta a tomada de decisões equilibradas entre desenvolvimento e sustentabilidade, evitando extremos de exploração e negligência.

4º Bimestre: Sociedade, Política e Ética

Competência: Promover a justiça social e os direitos humanos.

Habilidades:

- **(EM13CHS504):** Avaliar impasses ético-políticos da modernidade, considerando impactos sociais e culturais.
- **(EM13CHS505AM):** Incentivar protagonismo juvenil em ações comunitárias e solidárias.

Relevância: O desenvolvimento da *phrónesis* permite que os estudantes reflitam criticamente sobre os desafios contemporâneos e atuem de forma ética e prudente diante de injustiças sociais.

Conclusão

Ao longo deste capítulo, exploramos a interseção entre a educação, as virtudes aristotélicas e os desafios impostos pela pós-modernidade, com foco no contexto brasileiro, especialmente nas periferias urbanas. A análise demonstrou que a educação contemporânea enfrenta uma série de complexidades decorrentes da fragmentação do conhecimento, do relativismo cultural, da revolução tecnológica e da fluidez identitária. Esses desafios exigem uma abordagem educacional que vá além da transmissão de conteúdos, promovendo o

desenvolvimento integral dos estudantes, tanto no âmbito cognitivo quanto ético e socioemocional.

A proposta de uma educação fundamentada nas virtudes aristotélicas, em particular na *phrónesis* (sabedoria prática), mostrou-se como uma resposta pertinente e eficaz para os dilemas educacionais da pós-modernidade. A *phrónesis*, entendida como a capacidade de deliberar e agir de forma ética e prudente, alinha-se às competências e habilidades propostas pela *Base Nacional Comum Curricular*, que visam formar cidadãos críticos, autônomos e responsáveis. Essa abordagem não apenas prepara os estudantes para os desafios do século XXI, mas também os capacita a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável.

A aplicação da ética aristotélica no ensino médio, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais, como as periferias urbanas do Brasil, oferece um caminho para enfrentar problemas como a violência, o consumismo desenfreado e a falta de diretrizes éticas sólidas. Ao integrar as virtudes clássicas, como a prudência, a justiça, a coragem e a temperança, com as demandas do mundo contemporâneo, a educação pode promover uma formação ética que valorize o bem comum e o florescimento humano.

A *Proposta Curricular do Amazonas*, alinhada à BNCC, exemplifica como a educação pode ser estruturada para desenvolver competências e habilidades que favoreçam a formação de cidadãos éticos e reflexivos. Ao incorporar a *phrónesis* de forma transversal no currículo, a Proposta Curricular do Amazonas demonstra que é possível preparar os jovens para enfrentar os dilemas da “pós-modernidade” com sabedoria prática, promovendo a justiça social, o respeito à diversidade e a sustentabilidade.

Em síntese, a educação baseada nas virtudes aristotélicas, em diálogo com as demandas contemporâneas, oferece um modelo robusto para enfrentar os desafios éticos e educacionais da pós-modernidade. Ao cultivar a *phrónesis* e outras virtudes, a educação pode não apenas formar indivíduos mais conscientes e virtuosos, mas também contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e sustentável. Essa abordagem, portanto, não é apenas uma resposta aos problemas atuais, mas um investimento no futuro, preparando as novas gerações para agir com ética, responsabilidade e sabedoria em um mundo cada vez mais complexo e desafiador.

PARTE III- APLICAÇÃO PEDAGÓGICA: a *phrónesis* aristotélica no ensino médio

7. Contextualização do cenário escolar

Vapor barato
Um mero serviçal
Do narcotráfico
Foi encontrado na ruína
De uma escola em construção
Aqui tudo parece
Que era ainda construção
E já é ruína
Tudo é menino, menina
No olho da rua
O asfalto, a ponte, o viaduto
Ganindo prá lua
Nada continua
E o cano da pistola
Que as crianças mordem
Reflete todas as cores
Da paisagem da cidade
Que é muito mais bonita
E muito mais intensa
Do que no cartão postal (Veloso, 1991).

Ao evocar a paisagem urbana brasileira na letra de sua música, Caetano Veloso constrói, em *Fora da Ordem*, uma imagem profundamente simbólica do Brasil. Ao descrever a presença do narcotráfico, a ruína de uma escola ainda em construção e a figura da criança exposta à violência, o compositor retrata com rara precisão uma realidade social marcada pela interrupção de projetos, pelo abandono e pela desigualdade estrutural. A escola inacabada emerge como metáfora de um projeto educacional que nunca se concluiu plenamente; a criança, que representa o jovem brasileiro, encontra-se sem amparo, sem um horizonte de formação consistente, entregue às forças desagregadoras que ocupam os espaços deixados vazios pelo Estado. Trata-se de uma cena que condensa a experiência de inúmeras periferias do país: a presença simultânea da precariedade e da potência, da dor e da beleza. Há dor porque se trata de vidas lançadas à própria sorte, em territórios atravessados pela violência e pela omissão institucional; há beleza porque, mesmo nesse cenário, permanece a força criadora e resiliente de um povo que resiste, que insiste em existir, que transforma a ruína em espaço de vida.

Essa imagem artística encontra correspondência direta na realidade vivida cotidianamente nas escolas públicas situadas nas periferias de Manaus, onde se desenvolveu esta pesquisa. Inseridas em contextos marcados por problemas estruturais — presença do crime organizado, violência frequente e abandono tanto por parte do Estado quanto da própria sociedade — essas escolas revelam as fraturas de um sistema educacional que negligencia tanto a formação integral dos estudantes quanto a valorização do trabalho docente. A ausência

de investimentos consistentes na educação dos jovens e na qualificação dos professores tem consequências concretas: o ensino se realiza, muitas vezes, em condições adversas, com poucos recursos e diante de uma juventude que, privada de perspectivas sólidas, se vê vulnerável às forças desagregadoras presentes em seu entorno. Nesse cenário, o ato de ensinar e o ato de aprender tornam-se gestos de resistência, tanto para os estudantes quanto para os professores que insistem em seu ofício.

É a partir dessa realidade que se delineia o objetivo desta pesquisa. Parte-se da convicção de que, sendo o próprio ser humano aquele que atribui sentido ao mundo e a si mesmo, educar significa orientar os jovens no caminho da autonomia de pensamento, oferecendo-lhes instrumentos para compreender sua condição e enfrentar os desafios contemporâneos com sabedoria e responsabilidade. Diante de um contexto social permeado pela relativização de valores, pelo enfraquecimento de referências éticas comuns e pela intensificação de problemas estruturais, torna-se urgente pensar caminhos para fortalecer a formação ética no ambiente escolar.

A trajetória acadêmica e docente que sustenta esta investigação parte de um longo percurso de estudos sobre a filosofia aristotélica. Durante a graduação, o conceito de *phrónesis* — ou sabedoria prática — foi objeto de investigação no âmbito de um programa de iniciação científica, posteriormente apresentado no Congresso Nacional de Iniciação Científica (CONIC) de 2013. Após mais de uma década de atuação como professor da rede estadual de ensino do Amazonas, tornou-se evidente a relevância dessa filosofia tanto para a prática docente quanto para a formação dos estudantes. A ética aristotélica, centrada no cultivo das virtudes e na capacidade de deliberar bem sobre a ação, apresenta-se como um instrumento pedagógico capaz de oferecer aos jovens um horizonte de sentido e de liberdade interior. Em um mundo em que muitas oportunidades lhes são negadas e em que prevalece, muitas vezes, uma lógica de sobrevivência individualizada, a capacidade de escolher bem — isto é, de agir virtuosamente — torna-se a única liberdade possível. A virtude, compreendida como disposição adquirida para agir bem, aparece, nesse contexto, não como um conceito distante e abstrato, mas como prática concreta e necessária.

7.1. Justificativa pedagógica da aplicação

A realidade educacional brasileira, especialmente nas regiões periféricas, apresenta desafios que ultrapassam as questões meramente instrucionais. A escola, nesse contexto, é chamada a lidar não apenas com a transmissão de conteúdos, mas também com a formação integral de sujeitos inseridos em um mundo social profundamente fragmentado. As

transformações culturais, econômicas e tecnológicas das últimas décadas contribuíram para a emergência de um cenário pós-moderno caracterizado pela multiplicidade de valores, pela relativização de referências éticas tradicionais e pela crise de pertencimento. Nesse ambiente, os jovens são frequentemente expostos a uma pluralidade de discursos e estilos de vida que, embora revelem a riqueza da diversidade contemporânea, também dificultam a constituição de um eixo ético sólido a partir do qual possam orientar suas ações e escolhas. Essa situação é agravada pelos problemas estruturais que atingem o contexto escolar amazônico: precariedade de recursos, ausência de políticas públicas consistentes, desvalorização do trabalho docente e vulnerabilidade social dos estudantes.

Diante desse quadro, o ensino de Filosofia no Ensino Médio adquire uma importância particular. Mais do que fornecer instrumentos conceituais para o exame crítico da realidade, a Filosofia pode tornar-se um espaço privilegiado de formação ética e de desenvolvimento da capacidade de julgamento prudente. É nesse horizonte que se insere a presente proposta pedagógica, que toma como eixo articulador o conceito aristotélico de *phrónesis* (sabedoria prática), compreendido como a virtude intelectual que orienta a deliberação correta sobre o agir. Diferentemente de uma ética fundada em princípios abstratos ou normativos, a ética aristotélica se constrói a partir da experiência concreta, reconhecendo que a vida humana é tecida em situações singulares, nas quais a ação justa depende da capacidade de ponderar, escolher e agir com equilíbrio.

A escolha desse referencial filosófico responde a duas necessidades complementares. A primeira é a de oferecer aos estudantes um conteúdo filosófico denso, enraizado na tradição clássica, capaz de ampliar seu repertório conceitual e introduzi-los em uma reflexão ética que ultrapassa modismos ou discursos superficiais. A segunda é a de aproximar esse conteúdo da realidade concreta em que vivem, para que a Filosofia não permaneça como saber distante e abstrato, mas se converta em instrumento de compreensão de si e do mundo. Nesse sentido, a *phrónesis* aristotélica se mostra particularmente fecunda: por ser uma virtude prática, ela convida à reflexão situada, permitindo que os estudantes interpretem e enfrentem os dilemas éticos reais que atravessam suas vidas cotidianas, como a violência, a ausência de perspectivas e a necessidade de tomar decisões em contextos adversos.

Além disso, essa escolha pedagógica dialoga diretamente com as orientações legais e curriculares que regem o ensino de Filosofia no Brasil e no estado do Amazonas. A legislação educacional vigente — tanto em âmbito nacional quanto estadual — estabelece competências e habilidades que enfatizam a formação crítica, ética e cidadã dos estudantes, reconhecendo a importância de desenvolver a autonomia intelectual e a capacidade de participação consciente

na sociedade. Ao articular a ética aristotélica com esses dispositivos legais, busca-se demonstrar que o ensino filosófico pode contribuir de modo significativo para a realização dos objetivos educacionais estabelecidos, ao mesmo tempo em que oferece respostas teóricas e práticas aos desafios contemporâneos enfrentados pelas escolas públicas da periferia manauara.

Por fim, a justificativa desta aplicação reside na convicção de que a educação filosófica, quando enraizada em experiências concretas e articulada a um referencial conceitual sólido, pode exercer um papel transformador na vida dos estudantes. Ao convidá-los a pensar sobre as virtudes, sobre a deliberação prática e sobre os modos de agir diante das situações que os interpelam cotidianamente, abre-se um espaço pedagógico no qual eles não apenas recebem conteúdos, mas também constroem sentidos para a própria existência. É nessa perspectiva que a presente pesquisa propõe a integração entre teoria e prática, entre tradição filosófica e realidade escolar, buscando contribuir para a formação de sujeitos capazes de agir de forma ética, autônoma e consciente no mundo contemporâneo.

7.2. Organização da parte prática

Esta seção tem como objetivo apresentar e analisar a aplicação pedagógica do conceito de *phrónesis* aristotélica no contexto do ensino médio público, em duas escolas localizada na periferia de Manaus, a Escola Estadual Professora Cécília Ferreira da Silva no ano de 2024 e a Escola Estadual Josué Cláudio de Sousa no ano de 2025. Após a investigação teórica e histórica desenvolvida na primeira parte — dedicada à análise dos textos gregos e à compreensão rigorosa da filosofia moral de Aristóteles — e da articulação com a legislação educacional brasileira e amazonense realizada na segunda parte, esta seção assume um caráter propositivo e experimental. Nela, busca-se demonstrar de que maneira os fundamentos conceituais da ética aristotélica podem ser traduzidos em práticas pedagógicas concretas, adequadas às condições reais da escola pública e aos desafios vividos pelos estudantes.

Para tornar essa exposição clara e sistemática, optou-se por organizar a parte prática em duas etapas principais, correspondentes a dois momentos distintos de aplicação da proposta, realizados em anos diferentes. A primeira aplicação consistiu na elaboração e execução de um projeto pedagógico estruturado, no qual o tema da *phrónesis* foi desenvolvido por meio de uma sequência didática detalhada, construída especificamente para essa experiência inicial. Esse projeto foi apresentado à escola como uma proposta autônoma e

abrangeu um conjunto articulado de atividades teóricas e práticas, voltadas à introdução do conceito de sabedoria prática e à reflexão sobre as virtudes.

Após essa primeira experiência, foi realizada uma análise crítica dos resultados, das potencialidades e dos limites observados, o que levou à reformulação da proposta para a sua segunda aplicação. Essa nova etapa buscou adaptar a sequência didática ao planejamento escolar oficial da instituição, utilizando-se da estrutura prevista nas planilhas de planejamento docente. Diferentemente da primeira, essa aplicação ocorreu de modo mais integrado à dinâmica regular da escola, culminando com a inserção do tema no simulado geral, que abrangia todas as disciplinas, incluindo Filosofia. A atividade avaliativa, aplicada em larga escala, permitiu verificar com maior precisão a eficácia do trabalho pedagógico realizado, revelando resultados significativamente positivos, com médias superiores às de outras disciplinas.

Essa organização em dois momentos — projeto autônomo e adaptação institucional — possibilitou analisar não apenas a pertinência teórica do uso da ética aristotélica no ensino médio, mas também sua viabilidade prática em diferentes condições de planejamento e execução. Além disso, essa divisão permite observar a evolução da proposta pedagógica, suas reformulações diante da experiência concreta e os modos pelos quais o conteúdo filosófico foi sendo progressivamente enraizado na realidade escolar.

Para orientar a leitura, esta parte prática será apresentada em quatro seções:

1. Primeira aplicação – descrição do projeto pedagógico inicial, seus objetivos, etapas, atividades e resultados, bem como os desafios encontrados;
2. Segunda aplicação – exposição da proposta reformulada com base no planejamento escolar, detalhamento das situações-problema trabalhadas com os estudantes e dos procedimentos adotados;
3. Análise conceitual – discussão sobre a relação entre as virtudes aristotélicas e as virtudes identificadas pelos alunos, refletindo sobre aproximações, deslocamentos e atualizações possíveis da ética antiga no contexto contemporâneo;
4. Avaliação dos resultados – exame dos dados obtidos na atividade avaliativa e interpretação dos resultados pedagógicos alcançados.

8. Primeira aplicação: Projeto e sequência didática inicial

A primeira experiência pedagógica foi concebida como um projeto autônomo, planejado e executado de maneira independente em relação ao calendário e às planilhas de planejamento da escola. O objetivo era testar, em condições reais de sala de aula, a viabilidade de introduzir conceitos centrais da ética aristotélica — especificamente as virtudes intelectuais — como eixo estruturante de uma sequência didática voltada ao desenvolvimento do pensamento crítico e da autorreflexão dos estudantes.

A proposta foi desenvolvida em turmas da 3ª série do ensino médio noturno da Escola Estadual Professora Cécília Ferreira da Silva, localizada no bairro Jorge Teixeira, periferia de Manaus, em um contexto marcado por escassez de recursos materiais e ausência de investimentos específicos para atividades pedagógicas inovadoras. Todo o planejamento foi elaborado com base na pesquisa teórica realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), articulando os fundamentos conceituais aristotélicos com estratégias pedagógicas adequadas à realidade da escola.

8.1. Objetivo geral e fundamentos conceituais

O objetivo geral da sequência didática foi compreender e aplicar os conceitos de virtudes intelectuais em Aristóteles para promover o desenvolvimento do pensamento crítico e aprimorar habilidades intelectuais. O conteúdo se insere no âmbito da ética aristotélica, mais especificamente no estudo das virtudes intelectuais, tema presente na *Ética a Nicômaco*. Diferentemente das virtudes morais, que dizem respeito aos hábitos e disposições do caráter, as virtudes intelectuais referem-se às qualidades da razão e da inteligência que conduzem à excelência no pensamento e no conhecimento. Entre essas virtudes destacam-se a “sabedoria” (*sophía*), a “ciência” (*epistème*) e o “entendimento” (*nous*), cuja compreensão oferece aos estudantes um horizonte formativo que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, promovendo uma reflexão profunda sobre o modo como pensamos, decidimos e conduzimos nossas ações.

8.2. Organização da sequência didática

A sequência didático-filosófica foi estruturada em três aulas, com objetivos específicos bem delimitados para cada momento: introdução teórica, aplicação prática e reflexão crítica.

Aula 1 – Introdução às virtudes intelectuais

Na primeira aula, buscou-se apresentar aos alunos os conceitos fundamentais de virtudes intelectuais segundo Aristóteles, identificando suas principais formas — sabedoria, ciência e entendimento — e discutindo sua importância para o desenvolvimento intelectual. Após uma breve exposição sobre a vida e o pensamento aristotélico, realizou-se a leitura e análise de trechos selecionados da *Ética a Nicômaco*, seguida de discussões em grupo. Como atividade prática, os estudantes foram convidados a elaborar exemplos de situações cotidianas nas quais as virtudes intelectuais poderiam ser aplicadas, promovendo a conexão entre teoria e experiência concreta.

Aula 2 – Aplicação das virtudes intelectuais

Na segunda aula, os conceitos trabalhados anteriormente foram aplicados a situações-problema. Utilizaram-se estudos de caso e dilemas éticos, apresentados para análise e resolução pelos grupos. Os alunos foram estimulados a aplicar as virtudes intelectuais como instrumentos de interpretação e julgamento crítico das situações apresentadas. O trabalho em grupo favoreceu a colaboração e a troca de perspectivas, culminando em um debate coletivo no qual se discutiram as soluções propostas, enfatizando o papel das virtudes intelectuais na tomada de decisões conscientes e racionais.

Aula 3 – Reflexão e autoavaliação

A terceira aula foi dedicada à reflexão crítica sobre a experiência realizada. Os alunos compartilharam suas percepções sobre a aplicação das virtudes intelectuais nas atividades, exercitando a capacidade de autoavaliação de suas próprias habilidades intelectuais. Cada estudante elaborou um pequeno plano pessoal de desenvolvimento, identificando aspectos a melhorar e caminhos para continuar cultivando essas virtudes ao longo do tempo. O encerramento foi marcado por uma discussão geral sobre a importância contínua do cultivo intelectual e sobre como essas virtudes podem contribuir para o sucesso acadêmico e para uma vida mais consciente e coerente.

8.3. Materiais e metodologia

Devido à ausência de apoio financeiro por parte da Secretaria de Educação, os recursos utilizados foram mínimos: quadro negro, pincéis e livros pertencentes ao próprio professor. Essa limitação, longe de inviabilizar a proposta, acabou reforçando seu caráter essencialmente dialógico e reflexivo, centrado na interação oral e na leitura filosófica direta.

A metodologia foi fundamentada na análise bibliográfica previamente realizada no âmbito do projeto de mestrado, articulada com uma abordagem expositiva e participativa em sala de aula. A divisão em três momentos (exposição, aplicação e reflexão) permitiu desenvolver progressivamente a compreensão teórica, a capacidade prática de análise e a consciência crítica dos estudantes.

8.4. Resultados observados

O resultado mais significativo da primeira aplicação foi o despertar dos alunos para a ideia de que o ser humano é agente de sua própria formação moral e intelectual, sendo responsável por suas atitudes e decisões. A experiência levou os estudantes a reconhecerem a importância da reflexão racional sobre suas ações, compreendendo que atitudes não refletidas conduzem à autocontradição, ao engano e a um comportamento passivo, marcado pela ausência de direção consciente — aquilo que foi figurativamente chamado de “comportamento bovino”.

A discussão filosófica em sala contribuiu para elucidar que a virtude constitui um caminho de aprimoramento existencial, especialmente em uma vida que, inevitavelmente, se confronta com desafios, sacrifícios e a finitude. Ao término da sequência didático-filosófica, observou-se maior envolvimento dos alunos nas discussões, ampliação de sua capacidade de formular perguntas e maior atenção ao modo como constroem seus próprios argumentos.

Apesar de todos os pontos positivos da aplicação, eu não posso deixar de registrar uma inquietação profunda que me acompanhou ao longo desse processo. Esses alunos vivem em um bairro muito perigoso, um espaço dominado pelo crime organizado, onde a precariedade não é apenas material, mas também de horizontes de vida. São meninas e meninos marginalizados, que carregam nos olhos a descrença em qualquer projeto que possa lhes oferecer um caminho diferente daquele que já parece traçado. Embora tenham participado da sequência didático-filosófica, entrando nas dinâmicas propostas e acompanhando as discussões, eu senti, no íntimo, que aquilo não despertava neles a chama que eu esperava. Foi doloroso perceber que, para muitos, a conversa sobre virtude parecia uma bobagem, um discurso distante da realidade concreta em que sobrevivem. Eu percebia que, por trás das falas

e das posturas, estava a força de uma resignação: já estão conformados com a violência, com o abandono e com a ausência de perspectivas. E esse conformismo é talvez o que mais fere, porque nele se esconde a desistência de acreditar em si mesmos e no futuro. Por isso, ainda que eu considere a experiência válida e enriquecedora, o saldo final para mim, enquanto professor, foi de que havia ali uma ausência, algo que não se completou. Faltou alcançar a fibra íntima desses jovens, aquela que poderia fazer da filosofia não apenas um exercício de reflexão, mas também um sopro de esperança em meio à realidade dura que os cerca.

9. Segunda aplicação: adaptação ao planejamento institucional

Dez meses após a primeira aplicação foi realizada a segunda intervenção pedagógica, desta vez em outra escola da rede estadual: a Escola Estadual Deputado Josué Cláudio de Sousa. Esta instituição possui um significado especial, pois foi a primeira escola em que atuei como docente em 2016. Naquela ocasião, a escola apresentava graves problemas de gestão, desorganização e um ambiente escolar extremamente dificultoso, o que motivou minha saída ao final do ano letivo. Ao retornar em 2025, encontrei uma realidade completamente transformada. Apesar de se localizar em uma zona ainda marcada por problemas sociais graves, a escola mostrava qualidade no ambiente, engajamento dos alunos e um corpo docente mais organizado, tornando a aplicação muito mais receptiva e produtiva.

A intervenção foi planejada a partir do planejamento escolar oficial, estabelecido pela Secretaria de Educação, o qual será anexado a este trabalho. A sequência didática foi estruturada com uma aula dedicada a cada etapa do exercício, aproveitando a ampliação do horário de Filosofia para as turmas do terceiro ano do Ensino Médio, prevista pela reforma do Novo Ensino Médio de 2025. Essa extensão exclusiva do horário de Filosofia permitiu aprofundar a reflexão ética e viabilizar atividades mais consistentes, algo que seria inviável com a carga horária tradicionalmente reduzida da disciplina.

9.1. Exercício prático: “O que é uma vida boa para mim?”

O objetivo central do exercício foi levar os alunos a refletirem sobre quais virtudes seriam necessárias, no contexto real em que vivem, para alcançarem a *eudaimonia* (vida boa ou florescente), superando as armadilhas e tentações do meio, como crime, violência e tráfico.

Etapas do exercício (tempo estimado: cada etapa ocupou uma aula inteira):

Etapa 1: Abertura com pergunta provocadora (5–10 min). Foi apresentada aos estudantes a questão: “Para Aristóteles, a vida boa é aquela guiada pela razão e pela prática das virtudes. Na sua realidade, que virtudes são fundamentais para alcançar essa vida boa?”

Os alunos refletiram individualmente e, posteriormente, algumas falas espontâneas foram compartilhadas. A partir daí foi trabalhada a questão teórica e textual fundamentada na filosofia aristotélica, a “explicação” do tema.

Etapa 2: Situação-problema em grupo (20–25 min). A turma foi dividida em grupos de 3 a 5 alunos e cada grupo recebeu uma situação realista inspirada no cotidiano deles:

Situação A – “Você tem um amigo que começou a ganhar dinheiro fácil no tráfico. Ele te oferece um celular novo se você fizer um ‘corre’ só uma vez. Você precisa muito de um

celular novo para estudar e trabalhar.” Tentação do dinheiro fácil no tráfico: escolha entre lucro rápido e estudo/ética.

Situação B – “Você percebe que um professor não gosta muito de você e sente que isso te desanima. Você pensa em largar a escola e buscar outra forma de ganhar dinheiro.” Desânimo frente ao desprezo de um professor: risco de abandonar a escola.

Situação C – “Você quer estudar, mas em casa tem muito barulho, brigas, falta de apoio e ninguém acredita que você possa vencer. Você pensa: será que vale mesmo a pena?” Falta de apoio familiar: dificuldade de estudar em casa e manter motivação.

Cada grupo deveria:

1. Identificar emoções presentes na situação;
2. Refletir sobre o que faria uma pessoa “prudente, sábia” (*phronimos*);
3. Apontar quais virtudes seriam necessárias para agir corretamente;
3. Explicar como essas virtudes contribuem para a vida boa, mesmo em dificuldades.

Apresentação e debate (10–15 min). Cada grupo expôs suas conclusões em 2–10 minutos, seguidas de debate guiado:

1. Alguém discorda?
2. Essa virtude é fácil ou difícil de praticar?
3. É possível viver bem sem essa virtude?

9.2. Virtudes trabalhadas por situação

Situação A – Tentação do tráfico: “Autocontrole” (*sophrosyne*); “Coragem” (*andreia*); “Prudência” (*phronesis*); “Dignidade / Honra” (*aidos*).

Situação B – Desânimo diante do professor: “Perseverança” (*karteria*); “Paciência” (*epieikeia*); “Autoconfiança” (*megalopsychia*); Sabedoria prática (*phronesis*)

Situação C – Falta de apoio familiar: Resiliência; Esperança; Amor-próprio; Autodisciplina; “Amizade” (*philia*).

9.3. Avaliação e resultados

A avaliação final consistiu em uma prova de simulado da escola, que integra todas as disciplinas e simula o formato do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). As questões de Filosofia enfocaram o conceito de virtudes aristotélicas, *phronesis* e a aplicação prática das virtudes na vida contemporânea, conforme descrito nas etapas anteriores.

Consideramos que resultado da segunda aplicação foi excelente. A média das turmas variou em torno de 7, com muitos alunos alcançando nota 10. O exercício demonstrou que, quando aplicado de maneira contextualizada e integrada ao planejamento institucional, o ensino da ética aristotélica pode ter impacto real no pensamento crítico e na capacidade de reflexão ética dos alunos de Filosofia em nível médio.

Apesar de ambas as intervenções terem sido realizadas em bairros periféricos com perfis sociais muito semelhantes — alunos expostos a contextos de vulnerabilidade, violência e marginalização — o sentimento experimentado na segunda aplicação foi completamente diferente. Na primeira, a resistência velada e a resignação dos estudantes haviam me deixado inquieto; já nesta segunda experiência, a receptividade foi muito maior e o engajamento mais visível. É claro que, em alguns momentos, alguns alunos tentavam relativizar a moralidade das situações apresentadas, fazendo comentários em tom de brincadeira, como se aceitassem a proposta de um amigo criminoso em troca de um celular. No entanto, à medida que a aula avançava, percebia nos olhares e nas atitudes deles que a discussão ganhava seriedade: eles compreendiam que o que estava sendo tratado não era mera teoria, mas algo que toca o existencial, que fala de escolhas, responsabilidades e da própria vida. Ao final das aulas, senti que a reflexão realmente havia se instalado. E o resultado do simulado do ENEM confirmou esse impacto: as notas expressaram de forma concreta o sucesso da aplicação, coroando uma experiência que mostrou, de maneira evidente, o poder da filosofia aristotélica quando contextualizada e aplicada de forma sensível à realidade dos estudantes.

O sucesso da segunda aplicação, sem dúvida, deveu-se em grande medida à estruturação cuidadosa do planejamento e da sequência didática. Cada etapa foi pensada para estimular progressivamente a reflexão dos alunos antes da exposição teórica, criando um espaço seguro para que pudessem se engajar, questionar e relacionar as situações-problema com suas próprias experiências. O trabalho em grupo, a análise das situações reais, a identificação das virtudes necessárias e, posteriormente, o debate coletivo proporcionaram múltiplos momentos de apropriação do conteúdo, favorecendo a internalização das ideias filosóficas. Esse planejamento intencional permitiu que os alunos não apenas recebessem informações, mas participassem ativamente do processo de construção do conhecimento, tornando a filosofia relevante e significativa. A sequência didático-filosófica bem articulada — da reflexão inicial à aplicação prática e ao debate final — foi, portanto, um fator determinante para que a aprendizagem fosse efetiva, culminando em uma compreensão mais profunda da ética aristotélica e na consolidação dos resultados observados no simulado do ENEM.

O método da sequência didático-filosófica demonstrou-se extremamente eficiente e fez toda a diferença no engajamento e na aprendizagem dos alunos. Ao organizar o conteúdo de forma progressiva — iniciando pela reflexão sobre experiências e valores próprios, passando pelo trabalho com situações concretas do cotidiano e culminando no debate coletivo e na aplicação avaliativa — a sequência permite que os estudantes construam o conhecimento de maneira ativa, conectando teoria e prática. Esse método cria múltiplos pontos de contato com o conteúdo, favorecendo a apropriação das ideias filosóficas e estimulando a autonomia intelectual. Mais do que uma técnica pedagógica, a sequência didático-filosófica funcionou como um instrumento de mediação entre a realidade dos alunos e os conceitos abstratos da ética aristotélica, tornando possível que refletissem sobre escolhas, virtudes e responsabilidades pessoais de forma concreta e significativa. A experiência mostrou que, quando planejada com cuidado e aplicada de maneira consistente, a sequência didática não apenas facilita a compreensão dos conteúdos, mas transforma o processo de ensino-aprendizagem em uma experiência formativa profunda, capaz de tocar aspectos existenciais e éticos da vida dos estudantes, mesmo em contextos de grande vulnerabilidade social.

10. Avaliação dos resultados

A avaliação dos resultados desta intervenção pedagógica pode ser analisada sob dois aspectos complementares: o desempenho dos alunos no simulado da escola e as evidências de aprendizagem derivadas da sequência didática, que revelam não apenas a compreensão conceitual dos conteúdos, mas também a forma como os estudantes refletiram sobre sua própria prática ética e suas escolhas.

10.1. Desempenho no simulado

O desempenho dos alunos na prova de simulado, que contemplou questões sobre virtudes aristotélicas e *phrónesis*, revelou resultados notavelmente positivos. A média geral das turmas variou em torno de 7, com vários alunos atingindo a nota máxima de 10 — Como consta no gráfico em Anexo. Comparativamente, o rendimento obtido nesta disciplina superou a média observada em outras disciplinas da escola, demonstrando que a sequência didática aplicada foi eficaz em promover tanto a compreensão do conteúdo quanto a capacidade de aplicar conceitos filosóficos em situações concretas. Este resultado quantitativo confirma que, quando o ensino da filosofia é cuidadosamente planejado e contextualizado, ele pode gerar impactos expressivos no aprendizado, mesmo em turmas localizadas em áreas periféricas com histórico de vulnerabilidade social.

10.2. Análise qualitativa

Além do desempenho em avaliações formais, evidências qualitativas da aprendizagem foram observadas por meio das propostas de virtudes formuladas pelos alunos durante as atividades práticas. Em situações que demandavam reflexão ética, os estudantes indicaram virtudes como resiliência, amor-próprio, autoestima, vaidade, força e outras orientadas à autovalorização do indivíduo. Esses exemplos diferem substancialmente das virtudes aristotélicas clássicas, que enfatizam a harmonia entre razão e desejo e a busca do bem coletivo como expressão de uma vida ética plena. A presença de virtudes voltadas à autovalorização revela a marca do mundo pós-moderno na percepção dos estudantes, evidenciando como sua experiência cotidiana e o contexto social influenciam o entendimento do que é virtude e do que significa conduzir uma vida boa.

A análise qualitativa indica, portanto, que os alunos não apenas compreenderam os conceitos teóricos, como também foram capazes de refletir criticamente sobre sua aplicação em situações reais, desenvolvendo autonomia ética e capacidade de avaliação das próprias

escolhas. O exercício proporcionou uma ponte entre o pensamento aristotélico e a realidade contemporânea dos estudantes, revelando tensões entre a tradição filosófica e as virtudes emergentes no imaginário pós-moderno.

10.3. Considerações pedagógicas

A experiência reforça a eficácia do método adotado: a combinação de debate conceitual inicial, trabalho com situações concretas e avaliação escrita permitiu que os alunos construíssem conhecimento de forma progressiva e significativa. A sequência didático-filosófica revisada demonstrou que planejar etapas claras — reflexão inicial, análise em grupo de situações práticas, apresentação e debate, seguida de avaliação formal — contribui decisivamente para a aprendizagem. Este modelo promove engajamento, reflexão crítica e internalização das ideias filosóficas, tornando possível a apropriação dos conceitos de *phrónesis* e virtude, ainda que reinterpretados à luz da vivência dos estudantes.

O conjunto de resultados quantitativos e qualitativos evidencia que a sequência didático-filosófica não apenas alcançou seus objetivos acadêmicos, como também permitiu compreender como jovens periféricos reinterpretam a ética aristotélica, oferecendo novas perspectivas sobre virtude e autonomia em um contexto marcado por desafios sociais significativos.

11. Conclusão da parte prática

11.1 Síntese dos resultados pedagógicos

A aplicação das virtudes aristotélicas, com ênfase na *phrónesis*, mostrou-se fundamental para a formação ética dos estudantes do Ensino Médio, funcionando como eixo estruturante de suas reflexões sobre escolhas, responsabilidades e vida boa. A experiência demonstrou que, embora essas ideias tenham sido concebidas há mais de 2.500 anos, elas permanecem plenamente atuais e podem ser reinterpretadas e adaptadas aos desafios contemporâneos enfrentados por jovens em contextos periféricos. O exercício de conectar conceitos clássicos à realidade concreta dos estudantes não apenas facilitou a compreensão filosófica, mas também promoveu a construção de habilidades de reflexão crítica, autonomia ética e capacidade de análise das próprias ações.

11.2. Contribuições para o ensino de Filosofia

A prática pedagógica desenvolvida evidencia a importância da integração entre pesquisa acadêmica e aplicação em sala de aula. O planejamento cuidadoso, a sequência didático-filosófica estruturada e o estímulo à reflexão antes da exposição teórica foram decisivos para gerar engajamento e aprendizagem significativa. O método aplicado mostrou que intervenções planejadas, avaliadas e ajustadas de modo rigoroso podem transformar a filosofia em instrumento de reflexão concreta e relevante, mesmo em contextos de vulnerabilidade social. Para a prática docente, essa experiência reforçou a constatação de que a metodologia faz toda a diferença: o planejamento não é apenas um instrumento administrativo, mas um elemento pedagógico capaz de potencializar o impacto das ideias e do conhecimento.

11.3. Possíveis desdobramentos

Os resultados obtidos indicam caminhos para a continuidade e expansão deste tipo de intervenção. A experiência abre espaço para aprofundar a reflexão sobre a relação entre virtudes aristotélicas e virtudes percebidas pelos alunos na contemporaneidade. A partir das evidências observadas, é possível planejar futuras aplicações que explorem mais intensamente o debate sobre o conceito de virtude no mundo moderno, confrontando as virtudes voltadas à autovalorização individual, identificadas nos estudantes, com a concepção clássica de Aristóteles. Este desdobramento permitirá não apenas ampliar a compreensão dos alunos

sobre ética, mas também oferecer contribuições valiosas para o ensino de Filosofia no Ensino Médio, articulando tradição e contemporaneidade de maneira crítica e reflexiva.

A experiência pedagógica desenvolvida em escolas da periferia de Manaus evidencia que o ensino da ética, para ser significativo, precisa superar a mera transmissão de conceitos abstratos e enraizar-se na realidade concreta dos estudantes. A primeira aplicação, ainda que teoricamente consistente, revelou o risco de um discurso filosófico distante, incapaz de ecoar em jovens imersos em contextos de violência, abandono e precariedade de horizontes. O conformismo e a resignação presentes nos alunos mostraram que uma virtude apresentada como teoria pura pouco pode contra a força de uma realidade social desagregadora.

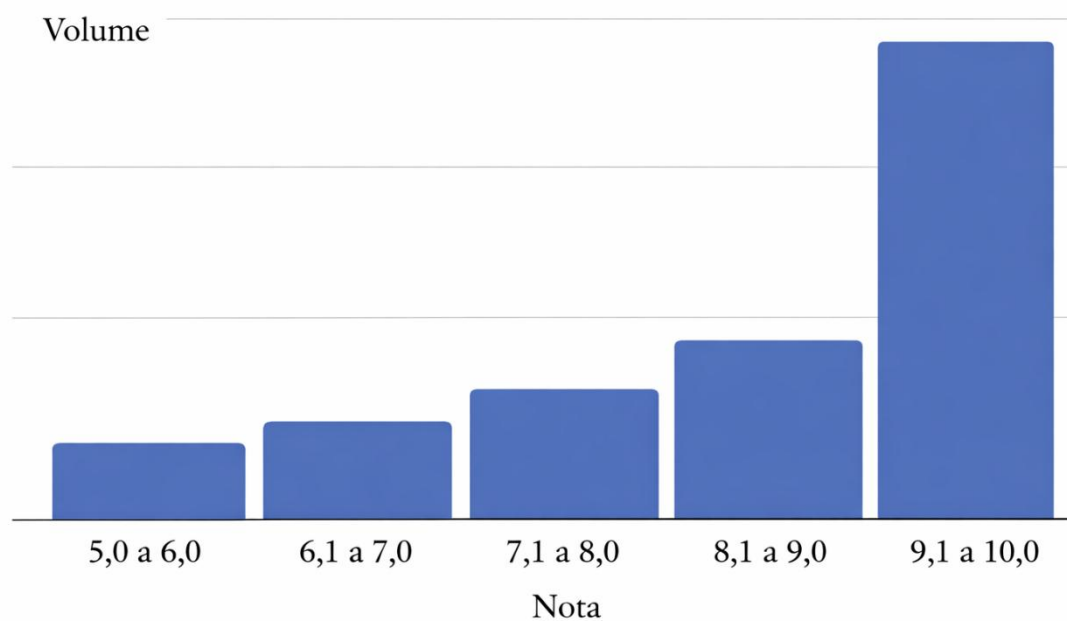
A superação desse impasse veio com a decisão de contextualizar radicalmente o ensino. Ao converter dilemas éticos clássicos em situações-problema reais — como a tentação do tráfico, o desânimo escolar e a falta de apoio familiar — a filosofia deixou de ser um exercício intelectual distante para tornar-se um instrumento de reflexão sobre a própria existência. A **phrónesis** mostrou-se, assim, não como um ideal abstrato, mas como uma competência prática a ser cultivada: a capacidade de deliberar, ponderar e agir com sabedoria mesmo em meio a circunstâncias adversas.

Os resultados positivos da segunda aplicação — tanto no engajamento dos alunos quanto no desempenho avaliativo — confirmam que o caminho para uma formação ética relevante passa pela mediação entre o conceito e a experiência. Os jovens não apenas compreenderam as virtudes aristotélicas, mas as reinterpretaram a partir de seu próprio imaginário, valorizando noções como resiliência, amor-próprio e autovalorização. Essa apropriação, ainda que distante do ideal clássico de bem coletivo, demonstra um amadurecimento ético singular: a consciência de que, mesmo em um mundo fragmentado, é possível exercer autonomia e buscar uma vida boa.

Conclui-se, portanto, que a efetividade do ensino de filosofia em contextos vulneráveis depende criticamente de dois movimentos: a coragem de confrontar a teoria com a crueldade da realidade e a sensibilidade para permitir que os estudantes reinventem os conceitos à luz de suas próprias lutas. A ética, nesse processo, deixa de ser um conjunto de prescrições e transforma-se em uma prática viva de reflexão e escolha — um sopro de esperança e agência em meio à ruína.

ANEXO A - Tabela de desempenho no simulado de filosofia.

Distribuição qualitativa do desempenho dos estudantes em
Filosofia no simulado do 3º bimestre de 2025



Referências bibliográficas

- AMAZONAS. *Referencial Curricular Amazonense – Ensino Médio*. Manaus: Secretaria de Educação do Estado do Amazonas, 2019.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução Antônio de Castro Caeiro. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2009.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução Mário da Gama Kury. São Paulo: Editora Mamadu, 2020.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução Luciano Ferreira de Souza. São Paulo: Martin Claret, 2022.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicomaco*. Edición bilingüe y traducción por Maria Araujo y Julian Marias. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1994.
- ARISTÓTELES. *Physica*. Introducción, traducción y notas de guillermo R. de Echandía. Madrid: Editora Gredos, 1995.
- ARISTÓTELES. *Metafísica*. Tradução: Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2006.
- ARISTÓTELES. *Retórica*. Tradução Manuel Alexandre Junior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- ARISTÓTELES. *Política*. Tradução Nestor Silveira Chaves. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2011.
- ARISTÓTELES. *Metafísica*. Tradução Giovanni Reale. São Paulo: Loyola, 2002.
- ARISTÓTELES. *Sobre a alma*. Tradução Ana Maria Loio. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2010.
- ARISTÓTELES. *Tópicos*. Tradução Leonel Valandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Victor Civita, 1983. (Coleção Os Pensadores).
- ARISTÓTELES. *Órganon*: Categorías, Da interpretação, Analíticos anteriores, Analíticos posteriores, Tópicos, Refutações sofisticas. Tradução, textos adicionais e notas Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO, 2ª ed., 2010.
- ARISTOTLE. *The works of Aristotle*. In. *Nicomachhean Ethics*. Translated by W. S. Ross; *On The Heavens*. Translated by J. L. Stocks. Chicago: William Benton, 1952.
- AUBENQUE, Pierre. *A prudência em Aristóteles*. Tradução Marisa Lopes. São Paulo: Discurso Editorial, 2003.
- BAILLY, Anatole. *Dictionaire grec-français*. Paris: Hachette, 1963.
- BAUDRILLARD, Jean. *Simulacros e simulação*. Tradução de Maria João da Costa Pereira. Lisboa: Relógio d'Água, 1991.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vida para Consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- BINSON, Thomas M. *As origens da alma: os gregos e o conceito de alma de Homero a Aristóteles*. Tradução Alaya Dullius, Jonatas R. Alvares, Sandra Rocha, Diogo Saraiva, Paulo Nascimento, Daniel Fernandes e Mariana Bechior. São Paulo: Annablume, 2010.
- BITTAR, E. C. B. *A justiça em Aristóteles*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

- BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre a conversão em lei da medida provisória 746 de 2016. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>. Acesso em: jun. 2024.
- BRUN, Jean. *O epicurismo*. Tradução Rui Pacheco. Lisboa: Edições 70, 1959.
- BRUN, Jean. *O estoicismo*. Tradução João Amado. Lisboa: Edições 70, 1986.
- BRUN, Jean. *A virtude e a felicidade*. Tradução Carlos Ancêde Nougê. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- CHANTRAINE, Pierre. *Dictionnaire étymologique de La langue grecque*. Paris: Klincksieck, 1968.
- CHAUÍ, Marilena. *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CORNFORD, F. M. *Principium sapientiae: as origens do pensamento filosófico grego*. Tradução Maria Manuela Rocheta dos Santos. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1952.
- DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*, tradutores, Miriam Schnaiderman e Renato Janini Ribeiro, São Paulo: Perspectiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.
- DELORS, Jacques. *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Tradução José Carlos Eufrázio. São Paulo: UNESCO/Edições ASA/Cortez, 1997.
- DODDS, E. R. *Os gregos e o irracional*. Tradução Leonor Santos B. de Carvalho. Rio de Janeiro: Gradiva, 1988.
- FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2024. São Paulo: FBSP, 2024. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/>. Acesso em: 15 set. 2024.
- FREUD, Sigmund. *A interpretação dos sonhos*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- FUNDACENTRO. *Condições de trabalho e saúde dos professores no Brasil: uma revisão para subsidiar as políticas públicas*. Brasília: Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho, 2023. (Relatório Técnico)
- JAEGER, Werner. *Nobreza e Areté*. In: Paidéia: a formação do homem grego. Tradução Arthur M. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. Tradução de Maria Elisa Cevalco. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- ERNOUT, A. - MEILLET, A. *Dictionnaire étymologique de la langue latine: histoire des mots*. Paris: Librairie C. Klincksieck, 1967.
- GAZOLLA, Rachel. *O ofício do filósofo estóico*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- GOBRY, Ivan. *Vocabulário filosófico grego*. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. Tradução de Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

- HARVEY, David. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2014.
- História da vida privada* 1- Do Império Romano ao ano mil / organização Paul Veyne. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- HOMERO. *Iliada*. Tradução Carlos Alberto Nunes. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.
- HOMERO. *Odisseia*. Tradução Carlos Alberto Nunes. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.
- ISIDRO PEREIRA, S. J. *Dicionário grego-português e português-grego*. Braga: Livraria Apostolado da Imprensa, 1990.
- LAËRTIOS, Diôgenes. *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*. Tradução Mario da Gama Kury. Brasília: Editora UnB, 2008.
- LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm. *Novos ensaios sobre o entendimento humano*. Tradução de Adelino Cardoso. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1990.
- MARX, Karl. *O Capital* Tomo I. IN. Os Economistas: Karl Marx. Tradução de Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- MACINTYRE, Alasdair. *Justiça de quem? Qual racionalidade?* Tradução Marcelo Pimenta Marques. São Paulo: Loyola, 1991.
- PESSANHA, José Américo Motta. *Aristóteles Vida e Obra. In. Aristóteles II*. São Paulo: Victor Civita, 1983. (Coleção Os Pensadores).
- PALANGANA, Isilda Campaner. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social*. São Paulo: Summus, 2015.
- PELLEGRIN, Pierre. *A ética aristotélica*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- PEREIRA, Maria Helena da Rocha. *Estudos de história da cultura clássica, Volume II, Cultura romana*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.
- PERRENOUD, Philippe. *As competências para ensinar no século XXI: formação de professores e o desafio da avaliação*. Tradução Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- PERINE, Marcelo. *Quatro lições sobre Aristóteles*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- PETERS, F. E. *Termos filosóficos gregos: um léxico histórico*. Tradução Beatriz Rodrigues Barbosa. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1983.
- PICHLER, Nadir Antônio. *A felicidade na ética de Aristóteles*. Passo Fundo: UPF, 2004.
- PLATÃO. *A República*. Tradução Carlos Alberto Nunes. Belém: Universitária UFPA, 2000.
- PLATÃO. *Banquete, Fédon, Sofista, Político*. Tradução José Cavalcante de Souza. São Paulo: Victor Civita, 1972. (Coleção os Pensadores).
- PLATÃO. *Timeu, Crítias*. Tradução Rodolfo Lopes. Coimbra, Portugal: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, 2011.
- PLATÃO. *Diálogos: Fedro, Cartas, O primeiro Alcibiades*. Tradução Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora da UFPA, 1975.

SNELL, Bruno. *A descoberta do espírito*. Tradução Artur Mourão. Rio de Janeiro: Edições 70, 1974.

SANTOS, Denison Elierico da Silva. Um paralelo entre a concepção aristotélica de phronesis com o conceito latino de prudentia e sua relação com a velhice em Sêneca e Cícero. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA – CONIC, 2014, Manaus. Anais do CONIC 2014. Manaus: [s.n.], 2014.

SÓFOCLES. *Antígona*. Tradução Donaldo Schöler. São Paulo: L&PM, 2010.

UNICEF; CENPEC. *Educação contra a Evasão: um olhar sobre as exclusões escolares no Brasil*. Brasília: UNICEF, 2024. Disponível em: <https://www.unicef.org.br>. Acesso em: 15 set. 2025.

VELOSO, Caetano. *Fora da ordem*. Intérprete: Caetano Veloso. In: Circuladô. [S.l.]: Philips, 1991. Streaming. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/caetano-veloso/fora-da-ordem/>. Acesso em: 15 out. 2024.

VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. Tradução Ísis Borges B. da Fonseca. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.