



ÉTICA DO CUIDADO: CAMINHOS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

ETHICS OF CARE: PATHS TO TEACHING PHILOSOPHY

KELLEN RAQUEL RAMIRO XAVIER ARAUJO

Resumo: Este artigo se propõe a investigar a necessidade de repensar o ensino de filosofia no Ensino Médio, levando em consideração as complexidades evidenciadas pela pandemia, através de filosofias da educação que dialoguem com elementos da ética do cuidado de Carol Gilligan e do cuidado de si de Michel Foucault. Nesse contexto, o artigo busca analisar como a ética do cuidado e o cuidado de si podem oferecer alternativas ao modelo educacional tradicional, muitas vezes influenciado por um paradigma individualista. Propõe-se a considerar as habilidades que podem ser desenvolvidas por meio do ensino de filosofia, que vão além da busca pela autonomia, promovendo a conscientização da interdependência entre indivíduos.

Palavras-chave: Filosofia da Educação. Ética do Cuidado. Cuidado de si.

Abstract: This article aims to investigate the need to reconsider the teaching of philosophy in high school, taking into account the complexities highlighted by the pandemic, through philosophies of education that engage with elements of Carol Gilligan's ethics of care and Michel Foucault's care of the self. In this context, the article seeks to analyze how the ethics of care and care of the self can provide alternatives to the traditional educational model, often influenced by an individualistic paradigm. It is proposed to consider the skills that can be developed through the teaching of philosophy, which go beyond the pursuit of autonomy, promoting awareness of the interdependence among individuals.

Keywords: Philosophy of Education, Ethics of Care, Care of the Self.

INTRODUÇÃO

A filosofia feminista ao se ocupar da reflexão na esfera da ética, desde a ética do cuidado, propõe um olhar diferente à moralidade delineando críticas às teorias éticas tradicionais modernas e ocidentais que, hoje, influenciadas por uma matriz neoliberal, pensa valores imparciais e uma autonomia que visa a independência dos indivíduos e a liberdade de cada um. Destacando o domínio da vida pública e se esquivando do âmbito privado, essas teorias éticas tradicionais, sob um viés da experiência masculina branca e europeia, delineiam modelos éticos pela imparcialidade em que se privilegia “Deveres impessoais, contratos, o balanceamento de interesses em competição e o cálculo de custos e benefícios” (Rachels, 2013, p. 166) e ganham amplitude nas relações e nas diferentes esferas da sociedade ao serem requisitadas como padrão



para guiar as noções fundamentais estabelecidas pelas instituições. Podemos perceber a influência desses modelos éticos na educação, visto que, nos Parâmetros Curriculares, nas Orientações Curriculares e nas Orientações Educacionais não é raro encontrarmos referências à “autonomia”, ao “conhecimento crítico” ou elementos que demonstram a inserção dessa ética imparcial nos processos educativos e na finalidade da educação que, em linhas gerais, seria a de formar cidadãos autônomos e racionais. Aqui, cito apenas um trecho das Orientações Educacionais que ao tratarem do ensino de filosofia, afirmam caber “(...) ao professor dar condições para que o próprio aluno construa seu conhecimento crítico e se oriente na direção da autonomia da ação” (Brasil-MEC/SEMT, 2002, p. 42).

Além do que elencamos acima, o modelo ético moderno e ocidental compreende que, por sermos agentes morais, isto é, capazes de deliberar sobre o nosso agir, podemos ser responsabilizados pelas nossas ações. Associado à educação, esse modelo, através da responsabilização individual, produz cobranças performativas e o indivíduo é visto como o limite para a decisão do que fará e como fará o que decidiu fazer. Quando muito, em face de circunstâncias adversas, o indivíduo deve fazer prevalecer a decisão tomada superando os obstáculos ou se adaptando ao cenário em que se encontre.

Por meio de um enfoque filosófico, a meritocracia é favorecida e sustentada pelas noções de liberdade e autonomia; se ampara também em uma das principais teses do neoliberalismo, em conformidade com a defesa da propriedade privada, de que o indivíduo mesmo seria a primeira propriedade privada do indivíduo. Enquanto dono de si e agindo de acordo com o que ordena a si mesmo, seria justo que suas conquistas e derrotas sejam atribuídas ao uso que faz de si. A responsabilização pelo seu futuro, pelo sucesso nos estudos e no trabalho, atrelada à cobrança de produtividade constante, acaba tornando as relações entre estudantes, principalmente na academia, uma relação de competitividade ou relações carentes de afeto e cuidado por terem como fim único o “*networking*”.

Não é difícil percebermos que as noções de vontade própria e de auto governo não são suficientes para lidar e pensar a complexidade das relações. Com um olhar atento, veremos que essa responsabilização individual acentua as desigualdades sociais e sozinha não dá conta dos problemas relacionados à possibilidade de escolha para a tomada de decisões. Afinal, não somos somente agentes morais, somos também pacientes morais, afetamos e somos afetados; o que revela nossa interdependência. Interdependência que foi trazida à tona e nos foi lembrada pela pandemia: para que as medidas de contenção do espalhamento do vírus fossem efetivas, não



bastava que eu tomasse as devidas precauções, era preciso que os que me cercam também fizessem o mesmo. Sendo que aqui, resta ainda um problema deixado pela responsabilização individual, pois sem o amparo do Estado muitas famílias sequer poderiam/puderam cumprir o isolamento social.

Ao se limitar ao desenvolvimento dos elementos cognitivos, a educação, e mais especificamente à filosofia, que historicamente vem sendo associada à razão e não à emoção, como nos foi legado pela tradição grega e romana e principalmente pela modernidade, produz uma indiferença aos domínios afetivos da vida e das emoções, bem como às condições de existência. No entanto, a democracia¹ - para se conservar e se configurar de fato enquanto uma democracia - requer que aqueles que exercem a cidadania aprimorem sua capacidade imaginativa, por essa habilidade ser fundamental para o desenvolvimento da empatia e da simpatia; uma vez que para a compreensão do lugar que o outro ocupa é preciso a consideração e a imaginação a respeito das circunstâncias que configuram as especificidades vivenciadas pelo outro. Pensando nisso, Nussbaum, em *Justiça Poética*, ressalta a imaginação literária como uma das habilidades essenciais à prática da cidadania: “Defendo a imaginação literária precisamente porque me parece um ingrediente essencial de uma postura ética que no incita a nos interessarmos pelo bem estar de pessoas cujas vidas estão tão distantes da nossa.” (Nussbaum, 1994, p. 18).

A atuação formativa da imaginação moral desde o conhecimento literário, das artes e da filosofia, o ensino das disciplinas de humanidades e reconhecimento da tradição instruí para uma percepção ética lapidada a respeito de perspectivas, emoções e vivências dos outros que me cercam e para o “interesse no bem estar desses”. Isto é, permite o reconhecimento da dignidade e do valor da vida do outro, desde suas diferenças e especificidades.

Desse modo, se a indiferença a habilidades humanas relacionadas ao afeto e a emoção permanece, o que sobra de uma cobrança irreal tanto para estudantes quanto para professores é o adoecimento psíquico, a desistência, o sentimento de impotência e auto responsabilização por tudo isso. Isso porque, além de sermos seres racionais, somos também afetáveis e sujeitos a vulnerabilidade, seres que necessitam de cuidado. O cuidado está ligado à nossa preservação enquanto espécie, uma vez que precisamos ser cuidados por outro, acima de tudo quando estamos em situações de vulnerabilidade, quando doentes e quando somos crianças, por exemplo. A pandemia, ao nos expor a uma doença, nos lembrou de nossa vulnerabilidade e de nossa

¹ Desde a compreensão da democracia não como o governo da maioria ou pela maioria, mas pelo bem-estar de todos; especialmente daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade.

interdependência, que é facilmente esquecida ou deixada em segundo plano diante do aumento significativo das tarefas cotidianas, dos valores e das aspirações que são constituídas não só por decisões e crenças individuais, mas que são também afetadas pelos valores neoliberais que interferem parcialmente em nossas possibilidades de escolha e na constituição das instituições que fazemos parte.

Mesmo em um cenário pandêmico, vimos que não somos expostos a vulnerabilidade igualmente, pois muito são os que, por ocuparem um local de privilégio, exploram ou são beneficiados pelo trabalho do cuidado exercido pelas classes mais pobres ou menos privilegiadas. Sabemos como o trabalho do cuidado é desvalorizado e como ele é associado constantemente a uma “essência” feminina, portanto, como as tarefas domésticas e do cuidado são relegadas às mulheres. Tarefas que costumam não ser remuneradas e quando são, são indevidamente.

A educação é marcada por uma ideologia do individualismo, da competitividade e da produtividade. Ideologia essa que agrava as desigualdades de gênero, uma vez que a cobrança por produtividade e por uma performance não pode ser exercida por todas e todos nós igualmente. Responsabilidades domésticas, conciliação dos estudos com o trabalho são alguns dos impedimentos que acabam influenciando quem serão os que terão “sucesso” acadêmico e quem não. Como a carta-manifesto de Bruna Battistelli salienta, ainda em modalidade à distância tendemos a fingir que “(...) tratamos todas/todos de forma igual, que todas/os terão condição de seguir estudando, que as/os alunas/os têm que ser gratos por existir a Universidade do jeito que existe”² (Battistelli, 2010, s/p). O que passa por uma naturalização das desigualdades e o esquecimento dessas durante o processo de ensino aprendizagem.

. Precisamos, a partir do olhar para onde estamos, olhar a realidade e nos localizarmos nela; buscarmos compreender o lugar que ocupamos e o que a educação está ocupando. Como Benjamin nos convida, devemos: “não partir do antigo bom, mas do novo ruim” (em *Ensaaios sobre Brecht*). Ao desconfiarmos da: “naturalização da vida: a ilusão de que o que ocorre é necessário e inevitável”³, o que podemos repensar quanto ao sentido institucional que muitas vezes se impõe ao ensino de filosofia? Como Ceppas nos coloca, Nietzsche e Schopenhauer ao acentuarem esse aspecto institucional do ensino de filosofia e as limitações que as instituições

² BATTISTELLI, Bruna Moraes. *Cara colega de Universidade*, 2020. Disponível em: < <https://www.n1edicoes.org/textos/35>>. Acesso em: 10 de nov. de 2020.

³ GIORGI, Artur de Vargas. *Brecht, Walter Benjamin e o “novo ruim”*, 2020. Disponível em: < <https://outraspalavras.net/crise-civilizatoria/brecht-walter-benjamin-e-o-novo-ruim/>>. Acesso em: 10 de nov. de 2020.



imputam ao ensino-aprendizado da filosofia, discorrem acerca da impossibilidade da autenticidade nesse processo de ensino marcado pela institucionalização. Ceppas, desde o reposicionamento de tal questão, a revisita de modo a encarar os aspectos que aparecem desde o ensino de filosofia nas instituições de ensino – como esse da impossibilidade da autenticidade –, não com o intento de supera-los, mas a partir da percepção de que “Talvez a questão não seja de superação, mas de um eterno combate” (Ceppas, 2015, p. 59).

Nesse sentido, no presente texto, buscamos encarar essa contenda que foi incitada através dos desafios que a pandemia nos trouxe - e daqueles que ela evidenciou - desde uma perspectiva marcada pela ética do *care* que nos convoca a encararmos nossa interdependência e nossa relação com os que nos cercam e através das contribuições que a ética do cuidado de si oferece ao evidenciar o exercício da liberdade na arte do cultivo da subjetividade. A problemática que buscaremos evidenciar aqui incide a respeito de como a autonomia – o cultivo da subjetividade - tão requisitada pela filosofia e pelo ensino de filosofia - conforme nos apresentam os documentos oficiais da educação e do ensino médio – depende do conhecimento historicamente construído e do perceber-se no mundo em constante relação com os outros que se apresentam a nós e aos quais nos vinculamos, em virtude de nossas necessidades advindas de nossa natureza humana. Além da habilidade cognitiva da racionalidade, se apresentam outras habilidades humanas autênticas – como a do cuidado - que possibilitam a manifestação de nossa potencialidade humana e nos desenvolve para a prática da cidadania. Tanto nossos aspectos físicos, que nos trazem necessidades básicas a serem supridas, quanto nossa constituição intelectual alcançam suas potências desde uma rede de relações mútuas.

Nos propomos delinear como a ética do cuidado pode ajudar a pensar alternativas para o processo de ensino de filosofia, distintas e críticas aos modelos propostos pela matriz capitalista; a pensar as habilidades que podem ser desenvolvidas através do ensino de filosofia que propiciem a consideração de nossa interdependência, para além de nossa autonomia e propiciem uma democracia pluralista desde uma coragem imaginativa para construir o novo e uma sociedade pelo bem-viver.

PERSPECTIVAS ACERCA DO CUIDADO NA FILOSOFIA

Carol Gilligan, ao cunhar a ética do *care*, trata de um modo diferente a respeito do objeto do cuidado. Desde Gilligan se percebe que o cuidado está na essência do humano através da necessidade que o ser humano tem em ser cuidado, em conviver com os demais desde a imprescindibilidade do amparo como meio a suprir a vulnerabilidade componente da constituição



humana. O cuidado, na ética do *care*, é o *cuidado com o outro*, que também culmina no cuidado dos demais com o eu. Seria como uma teia do cuidado que evidencia nossa característica interrelacional.

Antes de Carol Gilligan cunhar a ética do *care*, a filosofia já se valia do termo cuidado também em sentido ético. Foucault fora um dos filósofos que se valeram da noção do cuidado. No entanto, de uma noção do cuidado enquanto cuidado de si. Em Foucault, o cuidado significa o cuidar de si, propondo uma reflexão sobre si. Isso é feito pelo filósofo, desde a recuperação da filosofia antiga, o se perguntar sobre o que se é e sobre as possibilidades de vir a ser.

Tendo em vista tais teorias que discorrem sobre o cuidado, nesse momento nos debruçaremos sobre seus pontos principais, para posteriormente estabelecer quais são os elementos que essas teorias trazem para a reflexão de alternativas e instrumentos para o ensino de filosofia.

O CUIDADO DE SI EM FOUCAULT

Foucault trata do “cuidado de si” em diversas de suas obras como em *O nascimento da Biopolítica*; *A coragem da Verdade*; *Segurança, Território e População* e *Hermenêutica do Sujeito*. Foucault versa sobre o cuidado em seu âmbito ético, psicológico e pedagógico no estabelecimento do *self*, da subjetividade. O cuidado de si mesmo é considerado no aspecto ético como meio a se tencionar a subjetividade, sendo o cuidado de si uma inquietação e diligência como um desprendimento e permissão de si através do exercício da liberdade, da constituição de uma existência livre e singular eximida e liberta de imposições externas, construídas socialmente. Assim, há uma diferenciação entre o social e o eu, em que o *self* deve estar consciente de tal alteridade e ser capaz de construir sua perspectiva ética se tornando sabedor do que guia suas ações e se tornar responsável por elas, por acometimento próprio e não simples adoção de algo externo.

Considerando os exercícios elaborados e difundidos pelo cristianismo para a busca do conhecimento de si através da busca da verdade em si é que Foucault se refere à hermenêutica do sujeito em seu curso no *Collège de France* em 1982. Apesar de levar esse título – *A Hermenêutica do Sujeito* –, como nos diz Castro:

A problemática que interessa a Foucault segue sendo a da relação entre o sujeito e a verdade, mas essa relação que inclui o conhecimento de si mesmo é enquadrada agora no contexto mais geral do cuidado de si mesmo. Esse curso é, com efeito, uma história das práticas do cuidado de si mesmo ou, simplesmente, retomando as expressões utilizadas pelo autor, da época ou da cultura do cuidado de si mesmo que se estende ao longo de um milênio, desde os tempos de Sócrates até as escolas filosóficas do helenismo e da época romana. (Castro, 2017, p. 103)



No percurso da história, conforme Foucault, o Cristianismo se valeu da noção grega *gnôthi seautón* ou conhece-te a ti mesmo e perpetuou certo apagamento sobre outra noção grega que para Foucault seria fundamental e carregaria extrema importância, que seria a concepção do cuidado de si ou *epiméleia heautoû*. Essa escolha não se dera ao acaso, uma vez que as religiões cristãs se valem de uma ética transcendente; desse modo, o conhecimento de si estaria vinculado a práticas disciplinares em que a verdade sobre si deveria ser desvendada através da renúncia do eu e submissão aos mistérios impostos pela lei divina que deveriam ser decifrados e revistos em si desde a confissão. O cuidado de si, nesse contexto, estaria limitado ao conhecimento de si sob tal prisma. Por outro lado, através da recuperação dos saberes gregos e romanos antigos, Foucault problematiza e explora a *epiméleia heautoû* enquanto busca da *verdade em si* e não desvelamento da *verdade de si*. A verdade, nesse interím, seria uma produção própria do sujeito e não algo a ser revelado; a ética do cuidado de si foucaultiano seria imanente e proveniente do governo de si. Dado o exposto, no presente trabalho exploraremos os conceitos de *epiméleia heautoû* e *gnôthi seautón* e nas relações existentes entre eles além da primazia que se estabeleceu do conhecimento de si frente ao cuidado de si.

Ambas as noções ou fórmulas existentes entre gregos, helênicos e romanos lidariam com o tópico e problema a respeito do sujeito, sobre modos de ser e atitudes de si, por si. O *gnôthi seautón*, enquanto preceito délfico, se vinculava a outras instruções para a prudência e buscava relembrar o sujeito de seu aspecto mortal. A mortalidade deveria ser recordada e refletida de modo a exigir o conhecimento de si; lembrava aos que se deparavam com tais noções que não deviam “contar demais com sua própria força nem afrontar-se com as potências que são as da divindade.” (Foucault, 2004, p. 6), tendo apenas as divindades conservado a imortalidade. Desse modo, o conhecimento de si deveria evidenciar as limitações e produzir a partir dessa evidência, potências da existência e do sujeito. Já a *epiméleia heautoû* era tratada como uma atitude geral, modos de agir que produziam a transformação de si, a transfiguração necessária para a purificação do espírito, funcionando como exercícios filosóficos. O cuidado de si seria uma relação consigo que produz o reconhecimento de si enquanto sujeito, livre do governo de si, imposto por si e pelos outros. Nesse sentido, desde o cuidado de si, estabelece-se a necessidade do conhecimento de si a partir da filosofia socrática, uma vez que Sócrates buscava levar seus concidadãos a se ocuparem consigo mesmos e com a produção de suas virtudes próprias, estando ambas as noções vinculadas ao olhar para si e produção de si. Por isso, mesmo que Foucault problematize o apagamento do cuidado de si ---- o filósofo observa como ambas estão

entrelaçadas desde sua afirmação de que “Ocupar-se consigo é conhecer-se” (Foucault, 2011a, p. 63)

O CUIDADO COM O OUTRO

Carol Gilligan em seu texto “*In a Different Voice*” de 1982 inaugurou o conceito da ética do cuidado desde o questionamento da teoria de Kohlberg sobre as fases de desenvolvimento moral. Isto porque, Kohlberg a partir de suas pesquisas construiu uma representação masculina acerca do desenvolvimento moral em que somente os homens cumpriam os requisitos necessários para se enquadrar no nível que considerou superior moralmente: a capacidade de cumprimento de normas universais e abstratas diante dilemas éticos. Em contrapartida ao que Kohlberg apresentou, Gilligan propõe o que ela denomina voz diferente adotada por mulheres ao se colocarem frente aos dilemas utilizados por Kohlberg em seus estudos. Segundo Gilligan, a diferença seria que tal voz diferente incorpora as relações e as situações concretas. A voz diferente pertenceria a uma alternativa às teorias éticas tradicionais, – desde as referências fruídas por Kohlberg, como Kant e sua ética deontológica –. Ao invés de normas abstratas, a ética do cuidado, desde a compreensão de uma voz diferente, se vale do potencial da interdependência, ao invés de um enfoque na autonomia que muitas vezes se esquece de tal fator (considerado como essencial para a conservação da vida humana e de uma boa vida), e da experiência pessoal de cuidado. Desse modo, as mulheres – classificadas por Kohlberg – não seriam inferiores no modo em que produzem sua moralidade racionalmente, mas se valeriam de um outro tipo de raciocínio moral que não o considerado pelas teorias éticas tradicionais que fundamentaram as classificações de nível de moralidade. Nesse sentido, a *ética do cuidado* (baseada na interdependência e em aspectos concretos do cuidado) estaria em contraposição à *ética da justiça* (baseada em normas universais e abstratas, além da individualidade). Como nos diz Gilligan:

Em vista da evidência de que as mulheres percebem e formulam a realidade social diferentemente dos homens e que essas diferenças centram-se em torno de experiências de ligação e separação, as transições da vida que invariavelmente envolvem essas experiências deverão envolver as mulheres de um modo distintivo. [...] o senso de integridade das mulheres parece interligado com uma ética do cuidado, de modo que se verem como mulheres é se verem num relacionamento de conexão (Gilligan, 1982, p. 183).

As duas “vozes” seriam dois modos de agir e falar a respeito de questões morais e de configurar a intersubjetividade diante a relação de si com o outro. O estudo elaborado por Gilligan se volta às vivências morais de mulheres e homens que condizem a tópicos metodológicos e teóricos. Metodológico no sentido do modo como as mulheres são representadas

através das análises acerca do desenvolvimento da moral; teórico quanto a hierarquização de aspectos apontados social e historicamente como masculinos.

É inegável a importância do trabalho de Gilligan para o tratamento do cuidado como desenvolvido por teorias éticas, e por isso faz-se necessária sua menção nos trabalhos que tratam de tal temática. Todavia, a autora não se resguarda de críticas; em que várias delas ressaltam, de diferentes modos, o essencialismo de gênero que pode ser defendido através da teoria desenvolvida por Gilligan, em que homens e mulheres seriam inerentemente diferentes, inclusive no aspecto moral. É preciso lembrar, no entanto, que Gilligan estava ciente de tal problema e o aponta em sua obra: “A voz diferente que descrevo é caracterizada não por gênero, mas por tema. A sua associação com as mulheres é uma observação empírica, e é principalmente através das vozes das mulheres que eu traço seu desenvolvimento” (Gilligan, 2003, p. 2).

Apesar de ser alvo de críticas, esse tratamento que Gilligan dá para a dominação masculina no campo da ética em detrimento à perspectiva feminina como seu oposto nos traz tópicos importantes a serem levantados pela ética do cuidado que problematiza a racionalidade (histórica e socialmente apontada como masculina) como oposta às emoções e relações interpessoais (histórica e socialmente apontadas como feminina). Um dos conceitos que podem ser trabalhados desde tal perspectiva seria o conceito de corpo, e de como ao nos debruçarmos sobre tal compreenderemos em parte como se deu ao longo da história a dominação masculina. Isso porque a feminilidade é historicamente identificada com a corporeidade acentuando as capacidades das mulheres em gerar sua prole e de “cuidar” de seus filhos e da casa, responsáveis, portanto, pelo trabalho reprodutivo; uma vez que são as mulheres as capazes de amamentação além da gestação, seriam também mais sensíveis, enquanto os homens seriam os capazes de cultivar seu pensamento e lidar com as questões políticas, essa “(...) categorização hierárquica das faculdades humanas e a identificação das mulheres com uma concepção degradada da realidade corporal foi historicamente instrumental para a consolidação do poder patriarcal e para a exploração masculina do trabalho feminino.” (Federici, 2019, p. 32).

Através da evidenciação dessas construções por parte do patriarcado, feministas produziram em contraponto e como resistência teorias da revalorização do corpo, não como modo de conceber o retorno ao corpo como meio de libertação, mas como relevante “(...) tanto para confrontar a negatividade que acarreta a identificação da feminilidade com corporeidade, como para criar uma visão mais holística do que significa ser humano.” (FEDERICI, 2019, p. 32). Assim, as emoções e a sensibilidade não seriam mais contrapostas à razão ou inferiorizada



quanto a racionalidade. Isso é importante, uma vez que a ética do cuidado busca evidenciar exatamente a importância desse aspecto das emoções e da afetividade como fundamentais para a existência humana e para o cultivo de um bem viver, para a construção de uma sociedade da equidade, mais saudável e, portanto, mais democrática. Voltaremos a esse ponto mais adiante.

Outra questão a ser apontada diante às críticas à teoria de Gilligan seria a não consideração de quesitos que não os de gênero, de modo que homens e mulheres são homogeneizados apenas em seu aspecto masculino e feminino, como Joan Scott estabelece: “(...) a sua noção é a-histórica, definindo a categoria mulher/homem como uma oposição binária que se autorreproduz, estabelecida sempre da mesma forma.” (SCOTT, 1989, p. 18). Nesse sentido, raça, classe e etnia não são tratadas pela autora como traços sociais que poderiam exercer influências sobre os meios de se pensar sobre si e sobre a moralidade.

Uma alternativa à essas problemáticas é desenvolvida por Tronto, também desde a ética do cuidado. Tronto se volta ao cuidado desde conjunções de subordinação presentes na sociedade contemporânea e não às diferenças de gênero. Conforme Tronto:

Um achado mais revelador é que as diferenças que Gilligan encontrou entre homens e mulheres também podem descrever as diferenças entre o trabalho e a classe média, as minorias brancas e étnicas, e que uma diferença de gênero pode não ser proeminente entre outros grupos na população, além das pessoas relativamente privilegiadas que constituíram as pesquisas de Gilligan. (Tronto, 2007, p. 10)

A voz diferente, evidenciada por Gilligan, é percebida por Tronto como associada a grupos subordinados socialmente, grupos não hegemônicos; portanto, não se restringe às mulheres. Nesse sentido, Tronto desenvolve algo como uma perspectiva interseccional do cuidado, em que o trabalho do cuidado se vincula também a outras intersecções além do gênero, como diz a filósofa:

O trabalho assistencial é distribuído ao longo das linhas de classe, casta, gênero, raça. Uma das principais maneiras pelas quais as sociedades são capazes de distinguir entre castas é pelo tipo de trabalho do cuidado que as pessoas fazem. (Tronto, 2007, p. 11)

Ainda, para Tronto o cuidado tem seu propósito desde o contexto em que está sendo tratado, e como segundo a autora vivemos na “era da democracia” – ou pelo menos urge o chamado para construirmos possibilidades para viver em tal era – o objetivo do cuidado seria o de “(..) tornar a sociedade o mais democrática possível.” (Tronto, 2007, p. 290)

CAMINHOS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

Consonante com Sardi: “(...) toda concepção acerca do ensinar-aprender filosofia remonta a uma problematização sobre o sentido da filosofia, ou sobre o que é a filosofia”. (Sardi, 2008, p. 194) A pergunta sobre o que consiste ensinar e aprender filosofia frente as especificidades trazidas pelo Ensino Médio, dado que a prática docente precisa ser realizada por meio de uma dada concepção ou concepções sobre o que seja ensinar e aprender filosofia. Nesse ínterim, o filosofar nos leva a interrogar nós mesmos, os valores e as certezas que tecemos ao longo de nossas existências e o ensino de filosofia, como Cerletti explicita, exige uma postura interativa entre o ensino e a filosofia; de modo que os professores de filosofia:

(...) deverão ser capazes de repensar, no dia a dia, os próprios conhecimentos, sua relação com a filosofia e o marco em que pretendem ensiná-la. Trata-se muito mais do que de ocasionais desafios pedagógicos, de verdadeiros questionamentos filosóficos e políticos. A docência em filosofia convoca os professores e as professoras como pensadores e pensadoras, mais do que transmissores acríticos de um saber que supostamente dominam, ou como técnicos que aplicam estratégias didáticas ideadas por especialistas para ser empregadas por qualquer um, em qualquer circunstância. (Cerletti, 2009, p. 9)

Nesse sentido, faz-se necessário que nos voltemos às filosofias que construímos e que prevaleceram socialmente e nos atentemos para o modo com que tais perspectivas afetam a significação das práticas profissionais dos professores de filosofia. Isso, uma vez que a ação docente e suas vicissitudes se encontram envoltas nas redes socioculturais sob às quais a realidade é construída.

Acompanhados de Larrossa (2018), compreendemos que é imperativo apontarmos para a problemática de que se o ensino de filosofia no ensino médio se valer apenas da transmissão de conteúdos e apresentação de doutrinas e filósofos, um ensino baseado apenas em informação impossibilita que esse conteúdo sensibilize o estudante e o faça notar sua existência desde si e do outro, se fazendo parte ativa em seu processo de aprendizado.

Essa sensibilização parte da compreensão do saber filosófico enquanto prática pedagógica que se faz na condição de alteridade desde o impulso ao diálogo. É em diálogo com o outro que se apresenta a mim que potencializo minha capacidade de autoexame, ponto fundamental ao exercício filosófico desde Sócrates. Conduzir o ensino de filosofia enquanto aprendizado e experiência do pensar, traduz-se no autoquestionamento e em comprometimento do saber filosófico com a vida prática.

Nesse sentido, ao limitar o exercício da escrita em filosofia como mera reprodução do conhecimento filosófico, e não apresentar a perspectiva da escrita enquanto também um empreendimento de problematizar a si mesmo, o cuidado se esvai do ensino de filosofia. O



desafio colocado aos professores de filosofia é o de conseguir propiciar esse exercício de inquietação e de cuidado de si. Cuidado de si que, como Foucault estabelece, se constitui como “(...) um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência.” (Foucault, 2004, p. 11). Como garantir esse movimento de pensamento que propicia estar atento ao que se passa consigo mesmo e em uma conduta de relação com o mundo e com os outros?

Ceppas, ao tratar do trabalho filosófico de pensamento, se vale da filosofia arendtiana para estabelecer um vínculo entre o fazer filosófico com o próprio eu e, ainda que não de imediato, com o outro, que se efetiva, segundo ele, como um processo de ensino-aprendizado. Assim, o pensamento filosófico não se limita ao eu que pensa, mas se estende também ao outro. Desde Arendt, segundo Ceppas a atividade filosófica é:

(...) uma atividade que visa a compreensão dos fenômenos para além de conhecer porque as coisas se comportam assim ou assado (isto é, para além da ciência), mas que se dá fundamentalmente, através de conceitos que respondem a problemas, os mais diversos (incluindo os da ciência). Esta atividade envolve sempre um compromisso com outra/s pessoa/s e esse compromisso é sempre, também, um processo de ensino-aprendizado. (Ceppas, 2015, p. 54)

O pensamento filosófico, nesse sentido, provoca um desfoque do que se apresenta enquanto ordinário ao adentrar no que se manifesta e produzir um enraizamento que complexifica o que está dado desde a problematização e o questionamento. É nesse ínterim que Arendt recupera a diferenciação kantiana entre a faculdade do pensamento e a do juízo:

A faculdade de julgar particulares (tal como foi revelada por Kant), a habilidade de dizer “isto é errado”, “isto é belo”, e por aí afora, não é igual à faculdade de pensar. O pensamento lida com invisíveis, com representações de coisas que estão ausentes. O juízo sempre se ocupa com particulares e coisas ao alcance das mãos. Mas as duas faculdades estão interrelacionadas [...], o juízo, o derivado do efeito liberador do pensamento, realiza o próprio pensamento, tornando-o manifesto no mundo das aparências, onde eu nunca estou só e estou sempre muito ocupado para poder pensar. A manifestação do vento do pensamento não é o conhecimento, é a habilidade de distinguir o certo do errado, o belo do feio. (Arendt *apud* Ceppas, 2015, p. 54-55).

Desse modo, faculdade do pensar e do juízo são aproximadas e são trabalhadas por Ceppas de modo a enfatizar como o ensino-aprendizado se lança na história da filosofia, uma vez que pensamento em um primeiro momento estabelece uma relação do eu consigo mesmo desde a tentativa de compreensão, do pensar melhor e posteriormente, ao se lançar no mundo, o pensamento se une ao juízo e volta-se também ao outro desde a distinção entre opostos. Essa distinção, em um contexto marcado pela democracia, torna-se tópico político pedagógico por se caracterizar como: “(...) algo que fazem e faço em meio a outras pessoas, em meio a uma livre disputa sobre os particulares.” (Ceppas, 2015, p. 54).

Ainda sobre as especificidades inerentes às turmas de ensino médio, é preciso que mesmo que se intente conservar o discurso filosófico a partir dos textos de filosofia, ou que se faça uma leitura de textos não filosóficos de modo filosófico, nos voltemos às necessidades que tal público apresenta. Não como meio a limitar o fazer filosófico em sala de aula, mas como forma de propiciar um ensino que se constitua de fato como ensino-aprendizado e não somente como um emaranhado de informações sobre a história da filosofia passadas de professor para estudantes. Por isso, torna-se fundamental que professores de filosofia dialoguem com as demandas trazidas pelos estudantes através de suas experiências e problemáticas do cotidiano que por vezes não são encaradas como tal. Sobre isso, Marilena Chauí comenta a respeito dos estudantes de ensino médio:

Eu acho que é um público muito interessante, apesar de que Aristóteles já tinha percebido que os adolescentes se deixam levar pelas suas paixões. De fato, às vezes, é difícil conseguir fazer um debate, ou seguir uma linha argumentativa mais densa por um tempo muito longo, mas é um público que também está muito interessado em discutir o que está colocado no mundo, em pensar a própria vida. A filosofia apresentada não como uma teoria, mas com uma espécie de sabedoria prática envolvida na disciplina, tende a ser muito rica e estimulante para os adolescentes. Acho que é um momento em que o jovem está muito aberto para experimentar diferentes posições, por isso é interessante ele ter contato com diferentes perspectivas filosóficas, para ser capaz de perceber que existe a pluralidade de formas de pensar o mundo, de pensar a existência, de pensar o conhecimento, de pensar a ciência. (Chauí, Sales e Guimarães, 2010, p. 38)

Desde os elementos que Chauí apresenta, podemos observar que a filósofa levanta tanto aspectos que podem ser observados como dificuldades para o ensino de filosofia, como a dificuldade de lidar com argumentos produzidos de modo mais denso, como pontos que podem servir de potência para o cultivo da filosofia, o aspecto que adolescentes estão mais abertos a encarar diferentes posições sobre um tema.

Ainda, a relação professor-estudante, também é afetada desde a construção de padrões que constituem o certo e o errado e que são utilizados como métrica para avaliar os conhecimentos estabelecidos pelos estudantes. A diversidade de saberes e de modos de aprender, não é enfatizada e as incontingências ao longo do processo de ensino-aprendizado são também muitas das vezes desconsideradas em nome da “justiça” que se estabelece desde a universalização de critérios de avaliação assente na igualdade e devido a cobrança de prazos e números a serem atingidos por professores que repassam essa cobrança a seus estudantes para conseguir realizá-los; o que acaba muitas vezes invisibilizando os estudantes que não aprenderam ou não cumpriram a meta de aprendizado – quase sempre engessada, não passando por reavaliação –, que configura uma lógica de certa forma excludente e que inviabiliza a concretização do ensino-aprendizado e afeta sua qualidade.

CONCLUSÃO

O ensino de filosofia se encontra no limiar existente entre o eu e o nós e é fertilizado pelos contextos em que se insere e pelas circunstâncias que propiciam – ou dificultam - o encontro com a filosofia. Nesse ínterim:

O cuidar coloca um desafio para a lógica moral contemporânea, porque não está assentado sobre condutas universais; não há uma maneira ou uma quantidade de cuidados que sirva para todos indistintamente. O cuidado não pode ser generalizado. Ele exige particularismo, porque as pessoas são singulares. (Tiriba, 2005, p. 82).

Um ensino que se vale do cuidado, nesse sentido, permite um tratamento pedagógico adequado aos estudantes ao considerar suas especificidades de aprendizado e as que ocorrem ao longo do processo de aprendizado e o afetam. Vale ressaltar ainda, que a formação para a autonomia, não se realiza desde a falta de cuidado e diligência aos estudantes por parte do educador e dos estudantes entre si e destes em relação ao professor. Como Kuhnen nos lembra: “(...) não há indivíduos autônomos, capazes de seguir princípios de forma imparcial, sem antes concretizarem-se as inter-relações construídas ao longo do desenvolvimento moral humano.” (Kuhnen, 2015, p. 292). Nesse sentido, o cultivo da relação com o outro e de relações por e pelo cuidado entre professor-estudante propicia além de um melhor processo de ensino-aprendizado, uma formação mais integral no sentido ético por estabelecer tanto a importância das interações quanto da autonomia para o aprendizado e o bem viver em sociedade.

REFERÊNCIAS

BATTISTELLI, Bruna Moraes. *Cara colega de Universidade*, 2020. Disponível em: <<https://www.n-1edicoes.org/textos/35>>. Acesso em: 10 de nov. de 2020.

BRASIL-MEC/SEMT. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. Para 28 de setembro de 2020.

CASTRO, Edgardo. *Introdução a Foucault*. Tradução Beatriz de Almeida Magalhães. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

CEPPAS, Filipe. *O ensino de filosofia como ‘questão clássica’ na tradição do pensamento filosófico*. Ensaio de filosofia nos trópicos – questões de ensino e aprendizado. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019, p. 23-35.

CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHAUÍ, Marilena.; SALLES, João Carlos.; GUIMARÃES, Marcelo. “O ensino de filosofia no Brasil: três gerações (debate)”. In: CORNELLI, G.; CARVALHO, M.; DANELON, M. (orgs.). *Filosofia - ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010 (Coleção Explorando o Ensino; v. 14), p. 13-44.

DANELON, Marcio. “Em torno da especificidade da filosofia: uma leitura das Orientações Curriculares Nacionais de filosofia para o Ensino Médio” (cap. 10). In: CORNELLI, G; CARVALHO, M; DANELON (orgs.). *Filosofia* (v.14). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010 (Coleção Explorando o Ensino), p. 185-202.

FEDERICI, Silvia. *O Calibã e a Bruxa: Mulheres, Corpo e Acumulação Primitiva*. São Paulo: Elefante; 2016.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GILLIGAN, Carol. *Uma voz diferente: Teoria psicológica e o desenvolvimento feminino*. Editora Vozes, 2021.

GIORGI, Artur de Vargas. *Brecht, Walter Benjamin e o “novo ruim”*, 2020. Disponível em: <<https://outraspalavras.net/crise-civilizatoria/brecht-walter-benjamin-e-o-novo-ruim//>>. Acesso em: 10 de nov. de 2020.

GUIMARÃES, Marcelo Senna. *O transe e o trânsito das disciplinas no ensino médio*. In: Trilhas Filosóficas – Revista Acadêmica de Filosofia. Caicó-RN, ano VII, n. 1, jan.-jun, 2014, pp. 103-128.

KUHNEN, Tânia Aparecida. *O princípio universalizável do cuidado: superando limites de gênero na teoria moral*. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós Graduação em Filosofia, Florianópolis, 2015.

LAROSSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

NUSSBAUM, Martha. Craven. *Fronteiras da justiça: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

_____. *Justicia poética: la imaginación literaria y la vida pública*. Tradução de Carlos Gardini. Andrés Bello, 1997.

RACHELS, James.; RACHELS, Stuart. *Os elementos da filosofia moral*. Porto Alegre: AMGH, 2013.

SARDI, Sérgio Augusto.. *O ensinar-aprender filosofia como exercício filosófico*. In: KUIAVA, E. A.; SANGALLI, I. J.; CARBONARA, V. (orgs.). *Filosofia, formação docente e cidadania*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

TIRIBA, Léa. *Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas*. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, v. 28, p. 1-17, 2005.

TRONTO, Joan. *Assistência democrática e democracias assistenciais*. Sociedade e Estado, v. 22, p. 285-308, 2007.