



GUAIRACÁ REVISTA DE FILOSOFIA

GÊNERO E FORMAÇÃO ESCOLAR: REFLEXÕES PARA POTENCIALIZAR A RELAÇÃO

JENERTON ARLAN SCHÜTZ¹

IVAN LUÍS SCHWENGBER²

CLÁUDIA FUCHS³

RESUMO: O presente estudo, de cunho bibliográfico, tem por objetivo tematizar a questão de gênero e suas relações no contexto da formação escolar. Para tanto, indagamos se é possível através da formação escolar diminuir as práticas de exclusão do Outro-mulher. A fim de encontrar soluções para a interrogação, o estudo se decompõe em três partes: i) problematiza-se fenômenos de gênero discriminatórios, muitas vezes, tidos como normais, neste movimento, Judith Butler é chamada para potencializar a discussão; ii) Por conseguinte, busca-se a partir da teoria crítica de Adorno, demonstrar a dificuldade inerente à nossa estrutura epistêmica, ancorada no binarismo homem-mulher de não excluir o diferente; iii) Por fim, objetiva-se apresentar meios para potencializar a relação de gênero e a formação escolar. Ademais, trata-se de uma reflexão sobre as bases epistemológicas e discursivas do

1. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). Email: jenerton.xitz@hotmail.com

2. Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECO). Email: ivan.s@unochapeco.edu.br

3. Prefeitura Municipal de Ijuí/RS. Email: claudia_fr17@hotmail.com

tratamento da questão de gênero e seus reflexos para uma educação humanizadora do Outro.

Palavras-chave: Gênero. Educação. Humanização.

GENDER AND SCHOOL EDUCATION: REFLECTIONS TO ENHANCE THE RELATIONSHIP

ABSTRACT: The purpose of this study, based on bibliography, is to discuss the issue of gender and its relationships in the context of school education. Therefore, we ask if it is possible through school education to reduce the practices of exclusion of the Other-woman. In order to find solutions to the questioning, the study is divided into three parts: (i) discriminatory gender phenomena, often seen as normal, in this movement, Judith Butler is called to potentiate the discussion; ii) Therefore, it is sought from the critical theory of Adorno, to demonstrate the difficulty inherent in our epistemic structure, anchored in the male-female binarism of not excluding the different; iii) Finally, it aims to present means to enhance the relationship between gender and school education. Therefore, it is a reflection on the epistemological and discursive bases of the treatment of the question of gender and its reflection for a humanizing education of the Other.

Keywords: Gender. Education. Humanization.

INTRODUÇÃO

O presente texto objetiva tematizar a questão de gênero e seus reflexos em práticas formativas e pedagógicas. Apesar de existirem inúmeras atividades de conscientização que buscam manter a equidade entre as mais diversas pessoas e em espaços educativos – escola ou família, ainda existe uma naturalização da exclusão do Outro-mulher, assumindo, desse modo, papel social de inferioridade.

A questão de gênero é um tema de relevância ética e social, e proeminentemente formativo. Um tema que ecoa entre ativistas e militantes, partidos políticos e movimentos sociais na causa pela luta da justiça social. Não pretendemos entrar nesta multiplicidade de vozes, que por vezes destoam, não obstante, também não investigaremos os méritos e as suas consequências. Como somente uma pequena

minoria conservadora acredita ser plausível proferir argumentos discriminatórios contra as mulheres, as práticas sutis de exclusão se multiplicam sistematicamente no interior de nossas práticas sociais, tornando-as fruto de inúmeras investigações.

Outrossim, o estudo baseia-se na investigação filosófica sobre a legitimação dos discursos e práticas sobre o gênero, enquanto fenômeno social e histórico, com desdobramento no campo da educação. Parte-se do seguinte problema: é possível através da formação escolar diminuir as práticas de exclusão do Outro-mulher? O núcleo de nossa hipótese está em defender que a formação está na base da transformação social, por isso, somente se houver transformação da cultura que dialeticamente irradia a formação das subjetividades e identidades – e por consequência o gênero mulher, podemos pensar em relações de gênero menos frágeis.

A investigação decompõe-se em três partes: i) problematiza-se fenômenos sociais tidos como normais e, a partir de um exemplo de uma atividade pedagógica escolar busca-se alertar para o risco de alguns modelos de condutas que são estipulados como normais em nossa sociedade. Judith Butler potencializa a discussão ampliando e apresentando exemplos polêmicos de como a discriminação de gênero é tida como normal e legitimada; ii) A partir da teoria crítica de Adorno, busca-se demonstrar a dificuldade inerente à nossa estrutura epistêmica, ancorada no binarismo homem-mulher de não excluir o diferente; iii) Por fim, objetiva-se apresentar meios para potencializar a relação de gênero e a formação escolar. Pois, em Adorno sabemos que a exclusão radical é a aniquilação no modelo histórico de Auschwitz, logo, a tarefa da Educação deve ser a de evitar a normalidade da exclusão, isto é, evitar que a história justifique atrocidades cometidas contra as mulheres, contra tudo que remonta ao Outro, ao gênero.

Ademais, considera-se que a questão de gênero pode desembocar em problemas e conflitos que podem colocar em risco a vida de certos grupos de indivíduos e da pluralidade humana. Eis o papel decisivo da formação escolar (*Bildung*).

O FENÔMENO DE GÊNERO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Esta seção tem por objetivo demonstrar como em diversos casos de nossa sociedade a discriminação de gênero é tida como uma prática convencional. Parte-se de um exemplo de atividade escolar cotidiana e, a partir dela, busca-se em Judith Butler meios para intensificar a questão através de aspectos históricos da nossa cultura.

Utilizamo-nos do seguinte cenário que ocorreu em uma instituição escolar: A escola desfila no dia 7 de setembro, como esta é uma herança nostálgica comum nas escolas brasileiras, o tema proposto para o desfile é a *Fauna e a Flora*. No desfile, as meninas desfilam de flores e plantas, e os meninos representam os animais. Este fato, omitindo as identidades e a localização da escola, ocorreu com crianças de sete anos de idade e tem como pano de fundo interpretativo uma visão dos meninos como machos, dominadores, ativos e predadores; ao passo que as meninas são vistas como belas, submissas, pacientes, delicadas e frágeis.

A princesa bela, quando não adormecida, espera por seu príncipe para libertá-la, a menina cresce para casar e agradar o seu príncipe. Assim, multiplicam-se os aspectos e exemplos de obviedade de diferenciação de gênero, que parecem ser comuns e até justificados: “meninos não podem brincar de boneca”, “meninas não podem sentar de pernas abertas”, “que menina bonita”, “meninos não choram”, “meninos não usam rosa” etc, estes fenômenos se amplificam quando intencionalmente nós os direcionamos.

O tratamento diferenciando entre meninos e meninas não é por si só pejorativo, tornar-se-á quando envolve opressão/exclusão, no complexo jogo de poder, por exemplo, quando meninos querem inferiorizar um ao outro predicam-se como meninas, segundo Judith Butler, considerar que existe *a priori* um problema com a mulher, faz com que se “Considere o fardo ‘dos problemas da mulher’, essa configuração histórica de uma indisposição feminina sem nome, que mal disfarça a noção de que ser mulher é uma indisposição natural.” (BUTLER, 2003, p. 8), por isso, é fundamental compreender que o binarismo homem-mulher por si só agrupa o preconceito social tido como natural. Vejamos como estes aspectos se expraíam na história.

Na ironia de Galeano, em que racismo e machismo são naturalmente conectados, o tom é hierárquico e parece ser natural: “Os subordinados devem obediência eterna a seus superiores, assim como as mulheres devem obediência aos homens. Uns nascem para mandar, outros para obedecer.” (GALEANO, 1990, p. 45). Há uma estrutura natural, hierárquica de subserviência legitimada na tradição ocidental. Assim, subordinação na tradição judaico-cristão justifica o pecado original às mulheres, responsáveis por terem imprudentemente comido a maçã e levado o homem a cometer o pecado. Na mitologia grega, Pandora abre a caixa proibida, fazendo com que todos os males emergissem. No período Medieval várias mulheres foram acusadas de praticar bruxaria, sendo cassadas pela inquisição.

Assumimos até aqui que a história ocidental abordou a mulher como inferior, vejamos no *ethos* brasileiro como isto é retratado. No caso brasileiro, esta conexão hierárquica foi retratada por Gilberto Freyre na obra *Casa Grande e Senzala*,

que retrata a sociedade Patriarcal, em que religião, poder e machismo adquiriram tom próprio:

A casa-grande venceu no Brasil a Igreja, nos impulsos que está a princípio manifestou para ser a dona da terra. Vencido o jesuíta, o senhor de engenho ficou dominando a colônia quase sozinho. O verdadeiro dono do Brasil. Mais do que os vice-reis e os bispos. A força concentrou-se nas mãos dos senhores rurais. Donos das terras. Donos dos homens. Donos das mulheres. Suas casas representam esse imenso poderio feudal. (FREYRE, 2003, p. 42).

Numa conturbada relação de temor, o homem europeu sentia-se muito à vontade com as mulheres índias e negras no Brasil, pois estas não representavam um sujeito social, capaz de afetar a moral do homem europeu. No caso das mulheres brancas, deviam-lhes o respeito como damas da sociedade, uma mulher branca era propriedade do seu marido, porém era-lhe uma honra social e moral diante da mãe dos seus filhos puros, ao passo que com as mulheres negras isto não era necessário. Neste caso, o sujeito mulher é novamente acompanhado pelo racismo vigente.

Percebe-se que a questão da mulher sempre vem acompanhada de uma complexa estrutura social e cultural, pois o gênero não pode ser algo definitivo, tratar do sujeito mulher universal apresenta dificuldades, pelo fato das marcas políticas e culturais que cada momento e época apresentam/configuram. Toda a discussão de gênero deve ser calcada no contexto espaço-temporal marcado pela cultura e história.

Se alguém 'é' uma mulher, isso certamente não é tudo o que alguém é, o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da 'pessoa' transcendam a parafernália específica do seu gênero ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas sexuais e regionais de identidade discursivamente construídas. (BUTLER, 2003, p. 20).

Não obstante, o desejo, a sexualidade, o erotismo e a morte, podiam encontrar sua manifestação de prazer, sem considerar a dor alheia:

Uma espécie de sadismo do branco e de masoquismo da índia ou da negra terá predominado nas relações sexuais como nas sociais do europeu com as mulheres das raças submetidas ao seu domínio. O furor femeeiro do português se terá exercido sobre vítimas nem sempre confraternizantes no gozo; ainda que se saiba de casos de pura confraternização do sadismo do conquistador branco com o masoquismo da mulher indígena ou da negra. Isso quanto ao sadismo de homem para mulher - não raro precedido pelo de senhor para moleque. (FREYRE, 2003, p. 113).

Percebemos que nesta passagem do tratamento sádico do homem em relação aos seus objetos sexuais, levando o próprio Freyre a considerar que índias e negras sentiriam prazer nesta relação de exploração, tratando-as como masoquistas, já que haveria masoquismo unicamente se a mulher teria algum poder de escolha, e não era o caso das referidas.

Antes de partirmos para a próxima investigação, este tratamento do predomínio masculino sobre o feminino, encontra-se sempre contextualizado dentro de uma complexa estrutura social e cultural, entre eles: o racismo, as religiões, as escolas, a valorização econômica e os papéis sociais em geral. Nessa direção, o movimento feminista está presente dentro de uma conjuntura ampla de “[...] outras relações de subordinação hetero-sexistas, racial e de classe.” (BUTLER, 2003, p. 34), o que faz com que a questão de gênero não possa ser tratada de forma analítica ou isolada, uma vez que possuem suas especificidades e convergem socialmente como formas discriminação.

Portanto, verifica-se que existe a exclusão das mulheres em nossa sociedade e que a questão do gênero não pode ser tratada de forma isolada, mas sempre em determinado contexto. Doravante, a proposta de investigação é buscar na Teoria Crítica de Adorno uma alternativa para compreender os fundamentos do binarismo epistêmico e o papel da educação para reverter esta lógica excludente.

A LÓGICA BINÁRIA E O PRINCÍPIO DE IDENTIDADE

Nesta seção busca-se em Adorno elementos e alternativas para pensar a questão de gênero, baseando-se na sua estrutura dialética negativa e na crítica ao pensamento identificador.

A forma com que Adorno compreende a realidade é dialética e está fundamentada sob uma ontologia negativa, isto significa que há uma resistência a categorização filosófica. Nossa análise dar-se-á sob o aspecto do binarismo lógico, o que nos ajudará a compreender o binarismo homem e mulher e sua estrutura. A dialética trabalha com a afirmação (princípio de identidade) e negação (não identidade), que em suma no sistema idealista funciona para suprasumir (*Aufhebung*) numa síntese elevada, porém, esta síntese não ocorre em se tratando de realidades materiais.

Há uma violência da redução do “não-idêntico” ao “idêntico”; a negação é rechaçada abruptamente não entrando na esfera da afirmação, a não ser que haja uma submissão. Em termos de homem e mulher, quando o homem tem poder, tende

a submeter a mulher a sua identidade, e esta submissão é um tipo de violência; a mulher, a não-idêntica, é forçada a abrir mão de sua especificidade.

Em termos lógicos, a ontologia negativa não aceita poder pretender a síntese, pois a síntese funciona na esfera do sujeito que reduz a não-identidade à ele mesmo. Na ontologia clássica a negação não tinha essência, não obstante, é desprovida completamente de categorias, somente sendo na relação com a essência. Na modernidade, em termos epistêmicos, a negação somente é capaz de se referir ao predicado, e nunca ao sujeito da proposição. Assim, quando “S não é p”, logicamente temos “S é não-p”, e a negação radical permanece na esfera do irracionalismo. O conhecimento racional é positivamente predicado ao sujeito, e a negatividade pertence ao horizonte do predicado, pois é considerado na relação com o sujeito epistemológico. Em suma, o princípio de identidade, seja em sua versão clássica ou moderna, rechaça sua negação. Então, na esfera social moderna o Sujeito aparece como *fetichê* do homem e sua negação absoluta é rechaçada ao irracionalismo. A mulher é tida como negação do sujeito-homem, assim, ou é submetida ao sujeito ou alocada no irracionalismo, ficando fácil compreender as legitimações das barbáries contra a mulher.

Dito de outra forma, o cogito cartesiano é um desdobramento do fetichê do Sujeito, um eu que só aceita a si mesmo, solipsista. Nada fora do Eu-penso cartesiano tem a capacidade de ser digno de verdade. Para nosso interesse, o eu-penso homem se ocupa do Outro-mulher como devaneios dos sentidos, sem *status* de legitimidade. Com a modernidade, e os princípios do Iluminismo, inaugura-se não apenas um tempo de fabricar um Outro que se centraliza no *Eu*, mas também produz-se o Outro em geral. Conforme Baudrillard e Guillaume (2000, p. 113, tradução nossa):

Já não trata de matá-lo, devorá-lo ou seduzi-lo, nem de enfrentá-lo ou rivalizar com ele, também não se trata de amá-lo ou odiá-lo; agora, trata-se primeiro de produzi-lo. O Outro deixou de ser um objeto de paixão para converter-se em um objeto de produção. Poderia ser que o Outro, em sua alteridade radical ou em sua singularidade irreduzível, tenha se tornado perigoso ou insuportável e por isso necessário exorcizar sua sedução? Ou será simplesmente que a alteridade e a relação dual desaparecem progressivamente com o aumento potencial dos valores individuais e com a destruição de valores simbólicos.

O que percebemos acima é que uma sociedade patriarcal é uma referência muito arraigada no espírito violento da identidade, isto é, de um *Eu* possuidor. A violência sobre o não idêntico, remete à questão do Iluminismo, onde encontramos um *Eu* com domínios absolutos “um *Eu* que não tolera o que não é idêntico a ele mesmo.” (SCHÜTZ, 2012, p. 33). Com isso, temos uma identidade racional representada pelo homem que se arrasta para a racionalidade e o domínio, em contraponto ao irracional, é o emocional que deve ser iluminado pela razão.

A construção de uma identidade não basta para ser afirmada como contraposição formal, possui, portanto, as suas especificidades, Butler critica esta cristalização do sujeito mulher, para ela “[...] a crítica feminista tem de explorar as afirmações totalizantes da economia significativamente masculina, mas também permanecer autocrítica em relação aos gestos totalizantes do feminismo.” (2003, p. 33). Esta forma binária é um “discurso invertido” e ingênuo, pois utiliza-se das mesmas categorias da opressão.

Não basta simplesmente reverter, pois, “[...] seria errado supor de antemão a existência de ‘mulheres’ que apenas necessitam ser preenchidas com vários componentes de raça, classe, idade, etnia, e sexualidade para tornarem-se completas” (BUTLER, 2003, p. 36), convergindo com a expressão “história ao reverso” de Adorno.

Tudo que deve ser usado, tudo que deve pertencer a mulher, pertence também ao homem. A mera existência do Outro é motivo de irritação. Todos os outros são ‘muito espaçosos’ e devem ser recolocados em seus limites, que são os limites do terror sem limites. Quem busca refúgio não deve encontrá-lo; os que exprimem aquilo a que todos aspiram, como a paz, a pátria, a liberdade, viram sempre recusado os seus direitos de cidadania (ADORNO; HORKHEIMER, 2006).

Para Adorno, não basta a compreensão histórica, mas é preciso comprometer-se com os oprimidos, um comprometimento autêntico, em outras palavras, para Adorno, “[...] não basta limitar-se a desmascarar a história humana como pré-história, como estática e por meio da dinâmica, mas deve-se trazer o reverso oculto da mesma.” (ZAMORA, 2008, p. 42). Não obstante,

A identidade reside na não-identidade, no ainda não acontecido, que o acontecido anuncia. Asserir que sempre sucedeu o mesmo é falso na sua imediatidade, e só verdadeiro graças à dinâmica da totalidade. Quem se subtrai ao conhecimento do aumento do terror não só se rende à fria contemplação, mas escapa-lhe, além disso, com a diferença específica do mais recente quanto ao anteriormente acontecido, também a verdadeira identidade do todo, do terror sem fim. (ADORNO, 1951, p. 150).

Enquanto partirmos da totalidade e da identidade para considerar o sofrimento alheio, este será sempre considerado uma exceção e tratado de forma especulativa. Não podemos tratar o Outro como idêntico ao *Eu*. Assim, a realidade da identidade suplanta a diferença e,

Isto contrasta com a luta implacável que Adorno manteve contra toda a forma de reificação, da identidade que trai a realidade, para exigir uma reflexão que não conhece repouso, que não deixa de questionar o que existe e questionar-se a si mesma, na esperança de que a injustiça e o sofrimento cessem um dia. (ZAMORA, 2008, p. 12).

A proposta de Adorno é manter o Outro em sua singularidade, ou seja, não diluir o diferente na identidade e nem sintetizar ou totalizar numa composição, outrossim, é preciso manter seus aspectos próprios e aceitar que a ordenação e reordenação é sempre imaginativa, de “verdades históricas”. Isto significa que não se pretende buscar “nexos de verdade” com intenções teleológicas. O aspecto negativo da filosofia está em manter a negação de totalidades, a fim de que se possa manter a singularidade material do Outro no espectro. Uma filosofia que coloca isoladamente os elementos, constrói-se constelativamente, mantendo não mais que uma justaposição de pessoas em suas identidades e singularidades, sem chegar a um padrão. Esta noção de evitar a totalidade está presente na questão do gênero:

O gênero é uma complexidade cuja a totalidade é permanentemente protelada, jamais exibida, em qualquer conjuntura considerada. Uma coalizão aberta, portanto, afirmaria identidade alternativas e abandonadas, segundo as propostas em curso; tratar-se-á de uma assembleia que permite a multiplicidade de convergências e divergências, sem obediência a um *telos* normativo e definidor. (BUTLER, 2003, p. 37).

Em Butler, o gênero não pode e deve ser evitado de categorização globalizantes ou metadiscursos que pretendem totalizar a questão, é preciso manter a totalização sempre no caminho do diálogo aberto com as singularidades. A totalização, para Adorno, leva à barbárie e à violência, portanto, a formação escolar tem papel fundamental na potencialização das questões de gênero.

GÊNERO E FORMAÇÃO ESCOLAR: A NECESSIDADE DE POTENCIALIZAR A RELAÇÃO

Nesta seção busca-se pensar as contribuições que a formação escolar pode realizar para o respeito do Outro-mulher. A construção do gênero não está predefinida como afirmou Simone de Beauvoir, na perspectiva do existencialismo sartriano⁴, afirma que: “em verdade, ninguém nasce gênio: torna-se gênio; e a condição feminina impossibilitou até agora esse ‘tornar-se’.” (BEAUVOIR, 1970, p. 170).

A ideia do sujeito predefinido é rompida pela noção de que o gênero é efeito de uma construção existencial da vida, pois, “[...] a presunção aqui é que o ‘ser’ do gênero é *um efeito*.” (BUTLER, 2003, p. 58). Esta ideia de que o gênero é uma expressão, uma forma de existência, marca profundamente a forma de ver o sujeito, o gênero é uma forma de ver o sujeito e respeitar a alteridade de outros e outras, é uma tarefa que exige respeito à alteridade e às diferenças.

4. “[...] a existência precede a essência, ou se quiser, que temos que partir da subjetividade.” (SARTRE, 1973, p. 11).

Nessa direção, qual o papel da formação escolar para com a questão de gênero? No artigo intitulado, *Educação após Auschwitz*, Adorno trata da barbárie dos campos de concentração de Auschwitz. Pretende-se, a partir deste texto, pensar a opressão de gênero a partir de identidades cristalizadas.

Nesse sentido, almejamos lançar um olhar crítico sobre a normalização da superioridade masculina e a inferioridade feminina, denominando-as de “catástrofes do presente”, em analogia a Auschwitz pois, “[...] já não cabe mais inocência nem o desconhecimento diante do horror da história.” (ZAMORA, 2008, p. 13). Não podemos alegar nem inocência e desconhecimento quanto a este tipo de situação de violência contra a mulher. Precisamos urgentemente pensar uma formação escolar mais humanizante – no sentido freiriano –, isto é, uma educação libertadora:

A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita – e isso é o mais doloroso – em nome de sua própria libertação. (FREIRE, 1967, p. 42).

O legado de Paulo Freire nos faz acreditar que a educação permite a libertação da opressão, no nosso caso, já não separando o binômio opressor/oprimido, mas a situação de opressão que é ser mulher. Quando tratamos da formação escolar como um recurso para compreender as questões de gênero, é fundamental pensarmos se não aniquilamos moralmente e juridicamente as mulheres, para tanto, é preciso aprofundar se nossos sistemas de ensino não legitimam a construção de discursos de inferioridade das mulheres e a superioridade dos homens, ou ainda, simplesmente invertem o discurso, tais movimentos nos permitem compreender a anormalidade da barbárie.

Quando desumanizamos seres humanos surgem indícios de barbárie, que são uma variante de impacto da modernidade, num processo que desemboca na aniquilação. Porém, aniquilação é o ponto final de um processo que começa com a discriminação excludente e passa pela desumanização das vítimas. A aniquilação física vai presidir a de uma aniquilação jurídica e moral, que estando em contradição com as afirmações do universalismo e do cosmopolitismo moderno arrocha uma enorme sombra sobre as mesmas e sobre a sua impotência para impedir a catástrofe. (ZAMORA, 2008, p. 24).

A aniquilação é a barbárie última, mais do que a morte, é a “total liquidação e destruição das vítimas sem deixar rastros nem ecos delas” (ZAMORA, 2008, p. 22), sendo que a aniquilação de um povo, dentro do contexto de Auschwitz, pode ser visto como a “normalidade da vida cotidiana” (idem) no ambiente escolar. Tratamentos diferenciados entre meninos e meninas podem servir para legitimar estas barbáries cotidianas, formatando violentamente o “lugar da mulher” e o

“lugar do homem” na sociedade. Algumas barbáries são normalizadas em certas épocas e certos grupos sociais.

Para tanto, precisamos nos esforçar por criar uma outra pedagogia, uma pedagogia que não oculte as barbáries e os gritos dos excluídos, que não consiga ordenar, nomear, definir ou tornar congruentes os silêncios, os gestos, os olhares e as palavras do Outro. Uma pedagogia do Outro que volta e reverbera permanentemente é a pedagogia de um tempo Outro, de um Outro tempo, de uma espacialidade outra, de uma outra espacialidade. (SKLIAR, 2003a).

Segundo Adorno, Auschwitz é o centro da barbárie legitimada pela sociedade, logo, “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação.” (1995, p. 104). Auschwitz foi para Adorno o âmago da barbárie de nossa civilização, por isso, Auschwitz não pode se repetir.

Porém, em nome de burocracias, regras, compromissos e visões “egocêntricas”, estamos dispostos a aceitar atrocidades⁵, o perigo à recaída da barbárie ainda é eminente, “qualquer debate sobre os ideais da educação é vão e indiferente em comparação com este: que Auschwitz não se repita.” (ADORNO, 1995, p. 104). Para Adorno, as atrocidades em relação aos judeus concretizam-se pois está na “consciência coisificada”, isto é, “a consciência que permanece cega frente a tudo o que veio-a-ser, frente toda a compreensão da racionalidade, e absolutiza o que é- assim.” (ADORNO, 1995, p. 118). Uma consciência que se defende de qualquer relação é cerrada em si mesma, impondo um determinado modo de existência ao Outro.

Nesse sentido, a formação escolar deveria no mínimo se preocupar para que não houvessem novas barbáries, novos Eichmann’s. Como podemos evitá-los? A esperança está depositada na formação escolar, pois há nela “alguma possibilidade de conscientização.” (ADORNO, 1995, p. 121). Em Adorno, o “quando se coloca o direito do Estado acima do dos membros da sociedade, já está colocado, potencialmente, o horror.” (ADORNO, 1995, p. 123) então, nenhuma regra, lei ou burocracia pode estar acima do bem-estar do sujeito, mas justamente potencializar o sujeito para sua emancipação. Porém, ainda assim podem surgir os riscos dos “assassinos de escritório” que, envolvidos em uma racionalidade técnica perdem a noção humanidade.

Como bem defende Agamben (2003), o dever de ofício (o assassino de escritório) separa a consciência ética da ação funcional e provoca uma dupla cisão na pessoa do funcionário: divide a sua vida em partes, separando-a da função que realiza e também separa o dever da função das suas convicções éticas pessoais. Nesta direção, súditos ou submissos exercem atos como dever do seu ofício com o qual muitas vezes não concordam, isto é, deixam de ser sujeitos de ação.

5. Basta lembrarmos do caso de *Adolf Eichmann*, analisado por Hannah Arendt na obra *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal* (1999).

Em se tratando de documentos oficiais, a Base Curricular Nacional defende a mobilidade e a multiplicidade dos sujeitos, pois, cabe

[...] à escola, diante dessa sua natureza, assumir diferentes papéis, no exercício da sua missão essencial, que é a de construir uma cultura de direitos humanos para preparar cidadãos plenos. A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional. (BRASIL, 2013, p. 25).

Porém, na prática a educação ainda sofre resistência do contexto em que a sociedade brasileira está inserida. Tratar da questão do gênero, na formação das escolas e nas famílias, gera impactos morais muito grandes. Pensar em não definir o M ou o F (maiúsculos, com a dose de superioridade) é pensar no mínimo contra as tradicionais representações sociais, morais e epistêmicas.

A presunção política de ter de haver uma base universal para o feminismo, a ser encontrada como numa identidade supostamente existente em diferentes culturas, acompanha frequentemente a ideia de que a opressão das mulheres possui uma forma singular, discernível na estrutura universal ou hegemônica da dominação patriarcal ou masculina. (BUTLER, 2003, p. 20).

Pensar sem a categoria de um sujeito fixo é operar o pensamento num campo conflituoso, numa espécie de paradoxo sem síntese, sem necessidade de universalização ou finalidade teleológica.

Manter o olhar atento ao Outro, sem categorizar como quis Adorno, ou sem identificar de forma estática o sujeito mulher, faz com que qualquer caso de conceituação seja uma tarefa desafiadora. De tal modo que percebamos que o Outro que não se enquadra no modelo ocidental, muitas vezes é massacrado, ignorado, silenciado, assimilado, industrializado, globalizado, cibernetizado, protegido, excluído, expulso, incluído. E, novamente, assassinado, violentado, obscurecido, branqueado, anormalizado, excessivamente normalizado.

Ademais, uma educação que não trabalha o ato de pensar, também a partir do Outro, deixa-se embair na boa sorte do que encontra como constituído nas subjetividades unificadoras e totalizadoras dos processos educacionais, e na perda do sentido do humano reduzindo a possibilidade da alteridade. Portanto, o professor como mediador tem o desafio de em cada encontro (aula, discussão etc.) colocar-se aberto à alteridade pela interpelação que vem do Outro, pois esta rompe um pouco ou completamente o plano que apreende a relação. A formação escolar é,

necessariamente, um empreendimento coletivo. Para educar – e para ser educado – é necessário que haja ao menos duas singularidades em contato. Educar é um encontro de singularidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sociedade contemporânea existe um lugar para a mulher e um lugar para o homem, enquanto gênero essencial, os espaços pedagógicos e educativos corroboram para este imaginário comum, do tipo: “coisas de mulher” e “coisas de homem”. Tratar desta noção de forma diferente tanto para as famílias como para as escolas é um grande desafio.

A certeza de que, tanto o gênero quanto a questão da sexualidade, são hodiernamente estigmatizadas ou vulgarizadas, elucidam o quanto a nossa civilização ainda não aprendeu a lidar com as singularidades. Assim, Butler e Adorno nos alertam para esta categorização *a priori*, fruto de uma igualdade formal, que suga as subjetividades singulares, sob um padrão, um ponto de vista. O agravante é que no padrão social existe uma hierarquia vertical daquilo que é certo e errado, uma tábua rasa com tais indicativos facilmente pode gerar conflitos e prejuízos para a humanidade.

Todavia, Butler nos adverte deste sujeito mulher enquanto identidade cerrada, como autora pós-estruturalista, busca a formação da identidade não de forma estática ou ontológica, mas de mobilidade constante e escorregadia, constantemente adquirindo significações.

Já Adorno, nos adverte que antes da eliminação física, existe a aniquilação moral e jurídica, em termos pedagógicos, podemos nos referir ao chamado *bullying* ou às chacotas, que geralmente são normalizadas nos espaços escolares. Concretizar uma formação escolar que seja atravessada pelo pensar na relevância destes temas, exige dos educadores, sejam estes pais ou professores, uma vigilância e comprometimento constante para não padronizar sistemas e identidades.

Portanto, numa educação anônima, isto é, que ignora a alteridade, o Outro e suas singularidades, não há pessoas que se revelam, nem experiências sobre as quais possamos pensar e nas quais possamos encontrar algum sentido para a educação e o Outro. Muitas vezes, há experiências e momentos significativos que surgem, de modo inesperado, em alguma escola, em alguma sala de aula - algumas luzes, como diz Arendt (2013). Assim, quem pensa o Outro e sua educação, tem de tomar cuidado para não apagar essas luzes, pois elas nos lembram a tarefa da

formação escolar: cuidar de um mundo que não dispensa as pessoas (o Outro), mas depende delas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. *Mínima Moralía*. Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1951.

_____. *Palavras e Sinais: modelos críticos 2*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____.; HORKHEIMER, M. *A dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

AGAMBEN, Giorgio. *Opus Dei: Arqueologia do ofício*. Trad. Daniel Arruda Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2003.

ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BAUDRILLARD, Jean; GUILLAUME, Marc. *Figuras de la alteridad*. México: Taurus, 2000.

BEAUVOIR, S. D. *O segundo Sexo 1: Fatos e mitos*. Tradução de Sérgio Millit. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BRASIL, M. D. E. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FREIRE, P. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREYRE, G. *Casa Grande e Senzala: formação das famílias brasileiras sob o regime da economia patriarcal*. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

GALEANO, E. *De Pernas Pro Ar: A escola do mundo ao avesso*. Tradução de Sérgio Faraco. Porto Alegre: L&M POCKET, 1990.

HUSSERL, E. *A ideia da Femenologia*. Tradução de Artur Morao. Lisboa: Edições 70, 1986.

JOHANN, Jorge Renato. *Educação e ética: em busca de uma aproximação*. Porto Alegre: Edipucrs, 2009.

LEVINAS, Emmanuel. *Da existência ao existente*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

SARTRE, J.-P. *O existencialismo é um humanismo*. Tradução de Vêrgilio Ferreira. 1. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

SCHUTZ, R. O Refugio da Liberdade sobre o Conceito de Filosofai em Theodor Adorno. *Veritas - Revista de Filosofia da PUCRS*, Porto Alegre, v. 57, n. Dialética e Teoria Crítica, pp. 32-52, 2012.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

_____. *A Educação e a pergunta pelos "Outros"*. Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003b.

ZAMORA, J. A. *Theodor W. Adorno: pensar contra a barbárie*. Tradução de Antônio Sidekum. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2008.