

Educação e gênero após Auschwitz: em busca de uma educação humanizadora do outro

Jenerton Arlan Schütz¹

Ivan Schwengber²

RESUMO

O presente ensaio, de cunho filosófico, tematiza o tratamento da questão da educação e as diferenças de gênero, o que, de fato, é um tema muito complexo em nossa sociedade. Para tanto, parte-se do horizonte do mundo da vida, de modo que o texto é uma tentativa de intencionalidade da consciência. O *ethos* pedagógico e histórico da sociedade brasileira é o alicerce deste ensaio, no qual categoriza-se o sujeito mulher e, a partir da teoria crítica de Adorno, apresenta um alerta para o papel da educação. Ademais, o texto é uma reflexão sobre as bases epistemológicas e discursivas do tratamento da questão de gênero e seus reflexos para uma educação humanizadora do Outro.

Palavras-chave: Gênero. Educação. Humanização.

Education and gender after auschwitz: in search of humanizing education of the other

ABSTRACT

This philosophical essay deals with the question of education and gender differences, which in fact is a very complex issue in our society. To do so, it departs from the horizon of the world of life, so that the text is an attempt at intentionality of consciousness. The pedagogical and

1 Doutorando em Educação nas Ciências (UNIJUI), Mestre em Educação nas Ciências (UNIJUI), Especialista em Metodologia de Ensino de História pela Uniasselvi. Licenciado em História e Sociologia pela mesma Instituição. Bolsista CAPES. Áreas e autores de investigação: Modernidade, Educação, Infância, Política, Hannah Arendt. Participa do grupo de estudo sobre: Teoria Crítica e Educação; Estudos Hermenêuticos e Teorias pedagógicas e dimensões éticas e políticas da educação do Mestrado e Doutorado em Educação nas Ciências (UNIJUI). E-mail: jenerton.xitz@hotmail.com

2 Mestrando em Educação pela UNOCHAPECÓ. Graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição (1999), com habilitação em História e Psicologia da Educação, pós-graduado em Metodologia de Ensino de Filosofia e Sociologia e Gestão Escolar. E-mail: ivan.s@unochapeco.edu.br

historical ethos of Brazilian society is the foundation of this essay, in which the subject is categorized as a woman and, from Adorno's critical theory, presents an alert to the role of education. In addition, the text is a reflection on the epistemological and discursive bases of the treatment of the question of gender and its reflexes for a humanizing education of the Other.

Keywords: Gender. Education. Humanization.

Educación y género postauschwitz: en busca de una educación humanista del otro

RESUMEN

El presente ensayo, de carácter filosófico, tematiza el tratamiento de la cuestión de la educación y las diferencias de género, lo que de hecho, es un tema muy complejo en nuestra sociedad. Para ello, se parte del horizonte del mundo de la vida, de modo que el texto es un intento de intencionalidad de la conciencia. El ethos pedagógico e histórico de la sociedad brasileña es el cimiento de este ensayo, en lo cual se categoriza el sujeto mujer, y a partir de la teoría crítica de Adorno presenta un alerta para el papel de la educación. Además, el texto es una reflexión sobre las bases epistemológicas y discursivas del tratamiento de la cuestión del género y sus reflejos para una educación humanista del Otro.

Palabras clave: Género. Educación. Humanización

Introdução

O presente texto visa transitar por um campo muito significativo para o campo da educação, ou seja, as questões de gênero, as quais, geralmente, são vistas como algo óbvio. Entretanto, tais reflexões ainda se encontram nebulosas, ou até mesmo ignoradas, apesar de existirem inúmeras atividades de conscientização, a fim de manter a equidade nas devidas diferenças em espaços educativos – escola ou família.

Um tema de relevância social tem inúmeras linhas, ideologias e formas de ser abordado. Este tema, além da formalização teórica e epistemológica, ecoa entre ativistas e militantes, partidos políticos e movimentos sociais na causa pela luta da justiça social. Este artigo não pretende entrar nesta multiplicidade de vozes, que por vezes destoam

e nem investigam suas bases, emitindo apenas juízos de valor moral. O que faremos aqui é uma investigação filosófica em termos sobre o gênero, como fenômeno social e histórico. Para tanto, partiremos de fenômenos *normais* de uma escola primária, para adentrarmos no *ethos* brasileiro, a fim de alertar para o risco de normalidade.

Nessa direção, trata-se de uma pesquisa filosófica sobre como pensar a questão do gênero, não adentrando na arena dos movimentos sociais e militâncias. E aqui, há uma crítica à filosofia, isto é, o fato de que a filosofia na história é predominantemente masculina – não por categoria *a priori*, mas por relações de poder. Aproximaremos teoricamente a noção de Judith Butler para pensar a questão de gênero, como sujeito mulher, para, num segundo momento, analisar, à luz do pensamento de Adorno, sobretudo a educação após Auschwitz.

O objetivo deste ensaio não é o campo da ética e da política, mas compreender a questão de gênero como fenômeno cultural – partindo de um fenômeno social, de considerações da Judith Butler e alguns alertas embasados na concepção crítica de Adorno. Ademais, considera-se que a questão de gênero pode desembocar em problemas e conflitos, sejam eles pessoais ou sociais, pondo em risco vidas.

Gênero como fenômeno cultural

O fenômeno cultural do qual partiremos é uma situação pedagógica “convencional”. Vejamos o seguinte episódio, que ocorreu numa escola: a escola desfila no dia 7 de setembro, prática comum em várias 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 de animais. Este fato, omitindo as identidades e localização da escola, ocorreu com crianças de sete anos de idade e tem como pano de fundo interpretativo os meninos, machos, dominadores, ativos e predadores, ao passo que as meninas, belas, 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 muito bem 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 culturais se ampliam,

quando intencionalmente nós os direcionamos. A crítica de Adorno é direcionada à esfera pública, ou seja, ao tratamento público do sofrimento humano, usando categorias não-convencionais, tratando dos binarismos e a opressão que tangem a questão de gênero.

A questão é, em termos de Butler, considerar se, de fato, existe um “fardo dos ‘problemas da mulher’” (BUTLER, 2003, p. 8), ou seria um modo de tratar a naturalidade ou a performance cultural nestas diferenciações de gênero. Nessa direção, na ironia de Galeano, em que conecta racismo e machismo, 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.” (Idem, 1990, p. 45). As mulheres são responsáveis por terem imprudentemente comido a maçã e levado o homem a cometer o pecado, passando pela mitologia grega, abrindo a caixa de Pandora, passando pela bruxaria Medieval, por medo de prazer.

Porém, tratar do sujeito mulher universal tem seus desafios, pelas marcas políticas e culturais que cada momento e época configuram. Toda discussão de gênero deve ser calcada no contexto espaço-temporal, marcando 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).

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 o tom próprio:

A casa-grande venceu no Brasil a Igreja, nos impulsos que esta 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 mulheres índias e negras no Brasil, porque estas não representavam um sujeito social, capaz de afetar a moral desse homem. No caso das mulheres brancas, ainda lhes deviam o respeito como damas da sociedade, uma mulher branca era propriedade do seu marido, porém era-lhe uma honra social e moral ser a mãe dos seus filhos puros, ao passo que com as negras isto não era necessário.

O furor do *Eros* e *Thanatos* podia 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 femineiro 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).

Utilizamos destas passagens da constatação empírica e da história de aspecto em que há uma predominância de um gênero, há um monólogo masculino. Não obstante, há sempre uma grande dificuldade em tratar do Outro³ como sendo diferente e não redutível ao *Eu*. Esta noção intersubjetiva é muito mais difícil de ser mantida quando tratamos de gênero, porque binarizamos a sociedade.

De modo histórico, a partir das críticas dirigidas à subjetividade moderna, presentes já no Romantismo (séc. XVIII) e que ganharam força nos séculos XIX e XX, através de alguns filósofos-mestres da suspeita como Nietzsche, Freud, Heidegger, Foucault, Deleuze com estes, entram em questionamento os próprios fundamentos ou as bases da sustentação da filosofia da subjetividade moderna, erguida na centralidade do *Eu*, talvez, único, universal.

3 Levinas (1998) se utiliza do conceito de Outro e da metáfora do rosto. Para Johann (2009), este Outro que será a condição de possibilidade da constituição ética do sujeito e da reconfiguração ética da subjetividade do Outro. O rosto é a interioridade, o rastro e a presença viva do Outro na experiência escolar. O rosto não se vê, se escuta. O rosto não é apenas a face visível, mas a presença mais profunda do Outro. O rosto do Outro transforma a ação educativa em uma recepção e em resposta a uma chamada. O rosto do Outro faz da educação escolar um apelo à responsabilidade. A ética não começa com uma pergunta, mas como uma resposta à demanda do Outro.

Em meio a esse cenário de crítica, adentra um duplo movimento de desconstrução e reconstrução dos princípios fundados na centralidade do *Eu*. A crise da razão e da subjetividade moderna também provoca uma tensão nos pressupostos que orientam a formação do sujeito, com isso, leva a educação a buscar uma nova ressignificação de seu fazer pedagógico.

Antes de partirmos para a próxima investigação, este tratamento da masculinização hierárquica derivando para outras esferas coloca o movimento feminista dentro da conjuntura ampla de “[...] outras relações de subordinação hetero-sexistas, racial e de classe.” (BUTLER, 2003, p. 34). Claro que cada caso necessita de suas especificidades, mas convergem socialmente como formas de opressão, num modelo vertical, do original ao derivado, do perfeito aos grãos de imperfeição.

A lógica binária e o princípio de identidade

O princípio de identidade e de não identidade reduz logicamente o que é idêntico à si mesmo, e o que não-é, em alguma forma, exclui a esfera do ser. No caso do que “é”, como unidade do ser, pertence à ontologia e à epistemologia como idêntico a si mesmo, tende a rejeitar e excluir o que está fora de sua esfera, o “não-é”. Na ontologia clássica, a negação não tinha essência, portanto, desprovida completamente de categorias, somente sendo na relação com a essência; na modernidade, na formulação lógico-epistemológico, prédica como conhecimento racional ao que é positivamente predicado ao sujeito, e a negatividade pertence a horizonte do predicado, pois na relação com o sujeito epistemológico, é considerado irracional. Em suma, o princípio de identidade, em sua versão clássica ou moderna, rechaça sua negação.

Este aspecto foi grotescamente inserido no projeto da modernidade quando agrupamos ao ideal totalizante, do cogito cartesiano sob o espectro da identidade. O que percebemos acima é que uma sociedade patriarcal é uma referência muito arraigada no espírito violento da identidade, de um *Eu* possuidor. A violência sobre o não idêntico.

Com a modernidade, nos princípios do Iluminismo, inaugura-se não apenas um tempo de fabricar um Outro que se centraliza no *Eu*, mas também produz 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.

Nessa direção, a questão do Iluminismo é de um *Eu* que tem domínios absolutos “um *Eu* que não tolera o que não é idêntico a ele mesmo” (SCHUTZ, 2012, p. 33), está muito presente na compreensão do Homem. Uma identidade racional representada pelo homem que se arrasta para a racionalidade e domínio, em contraponto com o irracional, é o emocional que deve ser iluminado pela razão.

Esta construção da identidade feminina foi criticada por Butler, pelo fato de que a cristalização e a rigidez insistem na binarização 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” que é ingênuo, pois utiliza-se das mesmas categorias da opressão.

Tudo deve ser usado, tudo deve lhes pertencer. 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, a paz, a pátria, a liberdade, ou seja, os nômades e os saltimbancos, viram sempre recusado o seu direito de cidadania (ADORNO; HORKHEIMER, 2006).

Para Adorno, não basta a compreensão histórica, mas é preciso comprometer-se com os oprimidos, não necessariamente um militante revolucionário, mas com 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 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 sendo tratado de forma especulativa. Não podemos tratar o Outro com idêntico ao *Eu*. Assim, a realidade da identidade suplanta a diferença:

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. Somente se não se positivarem nem totalizarem as proposições [...]. (ZAMORA, 2008, p. 12).

Mas não querendo diluir o diferente na identidade, e nem sintetizar ou totalizar numa composição harmônica, mas sim, manter os fragmentos; e aceitar que a ordenação e reordenação é sempre imaginativa, de “verdades históricas”. Isto significa em “nexos de verdade” sem intensão teleológica.

O aspecto negativo da filosofia está em manter a negação da totalização, para manter os fragmentos materiais da realidade. Uma filosofia que coloca isoladamente os elementos constrói constelativamente. Esta noção de evitar a totalidade é reflexa na questão do gênero:

O gênero é uma complexidade cuja totalidade é permanentemente protelada, jamais exibida, em qualquer conjuntura considerada. Uma coalizão aberta, portanto, afirmaria identidades 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).

Ademais, a identidade pessoal do gênero é superada pela identidade do sexo, que pretende compreender uma essência, uma substân-

cia. Para além da diferenciação de que o sexo é natural e o gênero cultural, tratar de gênero determinado culturalmente é buscar um sujeito transcendental como unidade feminista. Esta categorização é arriscada e, portanto, não substancial.

Gênero em construção: a educação

A construção do gênero, como pretendia Simone de Beauvoir, quando afirma, esteira do existencialismo sartriano⁴ de que: “Em verdade, ninguém nasce gênio: torna-se gênio; e a condição feminina impossibilitou até agora esse ‘tornar-se’” (BEAUVOIR, 1970, p. 170). É uma forma de negar o ontologismo identitário, que *a priori* que exista uma essência do ser mulher inscrito predefinidamente.

A ideia do sujeito é desmontada pela noção de que o gênero é efeito, utilizando-se da fenomenologia, partindo do que aparece como dado no mundo da vida: “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.

Esta alteridade profunda demonstra a identidade, muito mais como efeito de subjetivação que constantemente se constrói sem categorização. O filósofo Theodor Adorno escreve um artigo intitulado: *Educação após Auschwitz*. Tal escrito, permite pensar a barbárie dos campos de concentração de Auschwitz, sobre sofrimentos alheios na nossa educação. Pretende-se, a partir deste texto, pensar como funciona esta opressão de gênero.

Nesse sentido, almejamos lançar um olhar crítico sobre as “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. E precisamos urgentemente uma educação mais humanizante – no sentido freiriano –, uma educação libertadora:

A sua grande luta vem sendo, através dos tempos,
a de superar os fatores que o fazem acomodado ou

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

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).

Quando tratamos de educação como um recurso para compreender as questões de gênero, é fundamental pensar se não aniquilamos moralmente e juridicamente tais questões e, para aprofundar, se a escola permite a construção destas identidades tão “frágeis” no mundo contemporâneo, a fim de não passarmos numa sociedade que percebe a normalidade da barbárie.

Quando desumanizamos seres humanos surgem indícios de barbárie, que é 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 o caráter supracitado, dentro da ordem social, política e cultural, foi visto como a “normalidade da vida cotidiana” (idem) naquele ambiente escolar. Algumas barbáries são normalizadas em certas épocas e certos grupos humanos.

Necessitamos de uma pedagogia que não oculte as barbáries e os gritos dos excluídos/mesmos, 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. Uma pedagogia que talvez não tenha existido nunca, e que talvez nunca vá existir (SKLIAR, 2003a).

Segundo Adorno, Auschwitz é a barbárie legitimada pela sociedade, logo, “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de to-

das para a educação.” (1995, p. 104). Auschwitz foi para Adorno o âmago da barbárie de nossa civilização, e a preocupação de que tais fatos não se repitam.

Em nome de burocracias, regras, compromissos e visões “ego-cêntricas”, 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, a questão apresentada concretiza-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 e cerrada em si mesmo, impondo um determinado modo.

Nesse sentido, a educação deveria no mínimo se preocupar para que não houvesse novos desastres, novos Eichmann’s. Contudo, como podemos evitá-los? Uma alternativa está na educação, pois há nela “alguma possibilidade de conscientização.” (ADORNO, 1995, p. 121). Em Adorno, o “direito do Estado [que está] 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. Porém, ainda assim podem surgir os riscos dos “assassinos de escritório”, que, envolvidos em uma racionalidade técnica, perdem a 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 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.

A Base Curricular Nacional defende a mobilidade, a multiplicidade dos sujeitos:

Cabe, pois, à escola, diante dessa sua natureza, assumir diferentes papéis, no exercício da sua missão essencial, que é a de construir uma cultura de direitos

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).

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. Nossa escola está num contexto patriarcal, ou, na melhor das hipóteses, num feminismo que opera nas mesmas categorias patriarcais. 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.

Nesse sentido, abordar o Outro na experiência da educação escolar como tema e representação, é, acima de tudo, neutralizar a sua alteridade. Porém, o que nos faz responsável pelo Outro e sua educação? Por que a ausência de reconhecimento do Outro é tema de plena relevância em nosso tempo? Para Skliar (2003b, p. 39),

Tudo é possível com a mudança na educação: a insistência em uma única espacialidade e em uma única temporalidade, mas com outros nomes; a infinita

transposição do outro em temporalidades e espacialidades homogêneas; a aparente magia de alguma palavra que se instala pela enésima vez, ainda que não nos diga nada; a pedagogia das supostas diferenças em meio a um terrorismo indiferente; chamar ao outro para uma relação escolar sem considerar as relações do outro com outros; e a produção de uma diversidade e uma alteridade que é pura exterioridade de nós mesmos; uma diversidade que apenas se nota, apenas se entende, apenas se sente.

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

Assim, as mudanças educativas nos pensam agora como uma reforma do mesmo, como uma reforma para nós mesmos. Elas nos olham agora como esse rosto que vai despedaçando-se de tanta maquiagem sobre maquiagem. As mudanças têm sido, então, a burocratização do Outro, sua inclusão curricular, seu dia no calendário, seu folclore, seu exotismo.

E [...] esquecemos do Outro, agora detestamos sua lembrança, maldizemos a hora de sua existência, corremos desesperados para aumentar o número de carteiras das salas de aula, mudamos as capas de livros que publicamos [...], reunificamos o Outro sob a sombra de novas terminologias sem sujeitos (SKLIAR, 2003a, p.195).

Nota-se que o Outro voltou a estar fora e a estar dentro, a viver em uma porta giratória. O Outro já foi observado e nomeado o bastante para que possamos ser tão impunes ao mencioná-lo e observá-lo novamente. O Outro já foi medido demais para que tornemos a calibrá-lo em um laboratório desapaixonado e sepulcral (SKLIAR, 2003b).

Pensar as relações escolares é pensar a experiência da educação. No horizonte educacional, da alteridade, categoria trabalhada, por exemplo, por Levinas, pode contribuir para repensar a experiência da

educação escolar, vinda do Outro que busca recriar os conceitos e as próprias relações humanas. Importante para Levinas é a constituição da subjetividade no encontro com o Outro, na abertura e no desprendimento de si. No percurso que delinea, a responsabilidade é o que dá sentido e caracteriza a abertura diante do Outro, sem a negação do Outro como Outro, e sim, como abertura ética e respeito à sua dignidade. Segundo Miranda (2008, p. 149), “a educação do Outro como responsabilidade é um pôr em questão a liberdade e o egoísmo do sujeito e, nesse sentido, é um acontecimento eminentemente ético”.

Não obstante, a alteridade, no âmbito educativo,

[...] implica o encontro do professor que, desafiado e questionado em seu poder de poder, orienta o seu trabalho [e do educando] com responsabilidade ética, porque o frente a frente não é uma relação técnico instrumental, mas uma abertura à acolhida, uma relação de responsabilidade (DIEZ; COSTA, 2016, p. 193).

Do mesmo modo, no pensamento de Levinas (1980, 1997, 1998), a alteridade é a abertura para se (re)pensar a educação escolar, a formação humana, o conhecimento, as nossas relações e a sociedade administrada. A contribuição desse autor para a educação incide na resignificação de uma abordagem embasada no ensinamento que provém do Outro, pois seu esforço teórico abre-se para traçar caminhos que tentam reconstruir um horizonte alternativo.

Tematizar a educação, na perspectiva de Levinas, é um modo de resgatar e garantir a humanização do ser humano respeitando-o na sua diferença. O Outro é deduzido, muitas vezes, a partir do eu, visto como ameaça, negação, que questiona e se confronta com o poderio do eu. Nesse sentido, é que emerge a grande virada à capacidade do ser humano de se fazer e refazer nesse movimento. Uma educação que não trabalha o ato de pensar, também a partir do Outro, mas que se relega à boa sorte do que encontra como constituído nas subjetividades totalizadoras dos processos educacionais e na perda do sentido do humano, reduzindo a possibilidade de alteridade (DIEZ; COSTA, 2016, p. 190).

Portanto, de que maneira podemos abordar a experiência educativa na perspectiva da relação com o Outro? Porque “educar significa:

levar a sério o tempo da construção dos sentidos que se dá no encontro com o Outro” (COSTA, 2008, p. 36). Quando, geralmente, (assim como na pedagogia do apagamento), nos processos pedagógicos não se ouvem, nem se reconhecem os envolvidos e nem se lhes proporciona a palavra, nega-se-lhes a alteridade.

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 educação 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 irreduzíveis a conceitos estáticos e padrões definitivos para evitar estatizar a realidade.

Considerações finais

No modo de ser da sociedade, existe um lugar para a mulher e um lugar para o homem, como 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 terá que passar pelo crivo social/público.

Há uma certeza de que tanto o gênero quanto a questão da sexualidade são hodiernamente ou estigmatizadas ou vulgarizadas, e nossa civilização ainda não aprendeu a lidar com as singularidades. Assim, tanto Butler como 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 do certo e do errado, o que cria catástrofes e enormes prejuízos para a humanidade.

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

Enquanto Adorno nos adverte que antes da eliminação física existe a aniquilação moral e jurídica, em termos pedagógicos, pode-se traduzir a passagem para o chamado *bullying* ou chacotas, geralmente, normalizadas nos espaços escolares. Construir uma educação que pense na relevância deste tema exige dos educadores, sejam estes pais ou professores, uma vigilância constante para não padronizar sistemas e identidades.

Portanto, numa educação anônima, para parafrasear Arendt (2013), 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. Assim, quem pensa o Outro e nele sua educação, tem de tomar cuidado para não apagar essas luzes, pois elas nos lembram a tarefa da educação: cuidar de um mundo que não dispensa as pessoas (o Outro), mas depende delas.

Finalmente, gostaríamos de ressaltar que o objetivo de abordar a educação escolar e nela o Outro, o gênero e sua humanização, permanece ainda um caminho aberto a ser percorrido, por mim, você, nós, o Outro e tantos outros. É um tema bastante fecundo, que incide na ampliação dos horizontes compreensivos dos sujeitos no âmbito da educação. Temos ciência de que há muitos aspectos aqui abordados que merecem um maior aprofundamento, pois permanecem em aberto inúmeras questões sobre a alteridade que dão o que pensar. Todavia, o primeiro passo foi dado, a fim de que Auschwitz não se repita.

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.

ARENDDT, 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.

COSTA, José André da. Crítica ao modelo moderno de subjetividade: a proposta de subjetividade no pensamento de Levinas. In: CARBONARI, Paulo (Org.). *Ética, educação e direitos humanos: estudos em Emmanuel Levinas*. Passo Fundo: Instituto Superior de Filosofia Berthier, 2008.

DIEZ, Carmen Lucia Fornari; COSTA, Wanderleia Dalla. Mediação educativa e alteridade. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 21, n. 1, p. 182-199, jan./abr. 2016.

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: Papyrus, 1998.

_____. **Entre nós:** ensaios sobre a alteridade. Tradução de Pergentino Stefano Pivatto. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Totalidade e infinito.** Trad. de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

MIRANDA, José Valdeinei Albuquerque. Ética da alteridade e educação. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2008.

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.

Recebido em: Setembro 2017

Aprovado em: Outubro 2017