

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE MORTE

Rafael Baioni do Nascimento¹

Resumo: O ensaio discute a escola como espaço de produção e reprodução de violências estruturais — racistas, machistas e lgbtfóbicas — a partir das categorias de poder formuladas por Foucault, Preciado, Mbembe e Butler, dialogando ainda com Adorno, Kant e Schiller. A narrativa pessoal do autor, articulada à homenagem ao professor Heiberle Horácio, denuncia como a educação pode funcionar como instrumento de barbárie e necropolítica, mas também aponta caminhos de resistência, especialmente através da educação popular, dos movimentos sociais e da dimensão estética da formação. O texto propõe compreender a autonomia não em chave neoliberal, mas como prática comunitária e ética voltada ao bem comum.

Palavras-chave: Educação. Necropolítica. Violência. Gênero e Sexualidade. Teoria Crítica.

EDUCATION AMID DEATH TIMES

Abstract: This essay discusses the school as a space for the production and reproduction of structural violence—racist, sexist, and lgbtphobic—through the categories of power formulated by Foucault, Preciado, Mbembe, and Butler, while also engaging with Adorno, Kant, and Schiller. The author's personal narrative, intertwined with a tribute to professor Heiberle Horácio, denounces how education can operate as an instrument of barbarism and necropolitics, but also highlights paths of resistance, especially through popular education, social movements, and the aesthetic dimension of formation. The text argues for an understanding of autonomy not in a neoliberal sense, but as a communal and ethical practice oriented toward the common good.

Keywords: Education. Necropolitics. Violence. Gender and Sexuality. Critical Theory.

EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE MUERTE

Resumen: El ensayo analiza la escuela como un espacio de producción y reproducción de violencias estructurales — racistas, machistas y lgbtfóbicas — a partir de las categorías de poder formuladas por Foucault, Preciado, Mbembe y Butler, en diálogo con Adorno, Kant y Schiller. La narrativa personal del autor, vinculada al homenaje al profesor Heiberle Horácio, denuncia cómo la educación puede funcionar como instrumento de barbarie y necropolítica, pero también señala caminos de resistencia, en especial a través de la educación popular, los movimientos sociales y la dimensión estética de la formación. El texto propone comprender la autonomía no en clave neoliberal, sino como una práctica comunitaria y ética orientada al bien común.

Palabras clave: Educación. Necropolítica. Violencia. Género y Sexualidad. Teoría Crítica.

¹Universidade Estadual de Montes Claros. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0391-4169>. E-mail: baionirafael@gmail.com.

A Heiberle Hirsberg Horácio, *in memoriam*

“Bom dia a todos, todas e todes.”

A escola é o celeiro da barbárie. Todos os dias, milhões de crianças se despedem dos pais e entram num terreno sem lei em que se manifestam abertamente, a poucos metros dos olhos dos professores, as tendências mais nefastas escondidas cotidianamente pelos adultos atrás da polidez, da ironia, do consumismo, das paixões esportivas, dos remédios controlados e do álcool.

Sabemos, com Michel Foucault (2014), que a escola é um instrumento do poder disciplinar, aquele típico do capitalismo industrial, que quer produzir sujeitos dóceis, com o controle minucioso dos gestos e visando à eficiência máxima, bem adaptados para o trabalho das fábricas e dos escritórios. Já para Paul Preciado (2018), a escola atualmente compete com essa outra máquina de poder que são os celulares e as redes sociais, no que ele chama de poder farmacopornográfico, típico do capitalismo financeiro, em que os corpos agora são células permanentes de excitação e do lucro gerado por ela – afinal, alguém duvida que hoje o TikTok controla mais o comportamento das crianças do que a escola? No entanto, ainda outro regime de poder, mais antigo, continua mostrando sua força de enraizamento e controle dos corpos nos interstícios dos dois regimes de poder concorrentes. O poder soberano, típico do capitalismo mercantil, em que os corpos são produzidos para dominar, conquistar, matar e morrer, e que tão bem combinou com o patriarcado e com o racismo, segue ditando a lógica de distribuição de forças e seus efeitos nos diferentes corpos. Se negro ou branco, homem ou mulher, dentre outros marcadores, essa forma de poder ainda aparece com toda sua força no grupo de meninos no fundão, nas brincadeiras violentas do intervalo, nos xingamentos durante o futebol, nas piadas machistas, racistas e lgbtfóbicas dos professores, majoritariamente homens cis, e na vista grossa feita por docentes e coordenação em face da violência verbal, física, psicológica e simbólica constantes.

Podemos discutir em maiores detalhes como essas três formas de poder interagem e produzem o sofrimento escolar. Agora, não se pode de forma alguma negar que:

A escola é lgbtfóbica. Quando eu era criança, todos os dias antes de entrar na sala de aula, um corredor polonês de meninos me aguardava com sua coleção de apelidos na mão. “Peruzinho”, “glu-glu-glu”, em referência a uma personagem da televisão da época. “Veadinho”. “Bicha”. Escolhiam as palavras que consideravam mais ofensivas. Enquanto as meninas, cúmplices daquela violência, achavam carinhoso me apelidar de “Flor”. Nas aulas de educação física, não raro colocavam tufo de grama dentro da minha roupa, e, na saída, algumas vezes conseguiram me bater. Eu era uma criança e já pensava na morte, já que meu entorno me dizia que havia algo de muito errado comigo e nenhum dos adultos à minha volta parecia se importar com a forma violenta com que essa mensagem era constantemente passada a mim.

A escola é machista. No meu tempo, separava-se uma fila para meninos e uma para meninas, as caixas de brinquedos eram divididas por gênero, assim como atividades do intervalo e da educação física, e havia até mesmo divisão por cores nos murais: rosa e azul. A questão é que isso segue sendo prática comum. A escola sustenta a ideia de que homens e mulheres são naturalmente ou essencialmente diferentes, com características físicas, psíquicas e morais diferentes: de um lado estão os mais fortes, racionais e equilibrados e do outro as mais fracas, emocionais e instáveis. O poder disciplinar aqui organiza a divisão que já vem da família patriarcal: os meninos jogam futebol e brincam de lutinha porque precisam se preparar para competir com os outros e, no limite, morrer na guerra, e as meninas brincam de boneca e de casinha porque precisam se preparar para casar e ter filhos. Isso se o corpo for branco.

A escola é racista. O corpo indisciplinado é quase sempre negro. Quando eu era criança, havia a constante reclamação contra aquele menino que “não quer nada com a vida” e que, no futuro, quando fosse morrer na “guerra ao tráfico”, ninguém ficaria surpreso. Adivinhe a cor da sua pele? Ninguém faria o luto, como diria Judith Butler (2019). Já para as meninas negras, a perseguição era contra as “preguiçosas”, porque não se esperava delas nenhum feito intelectual, pois só havia a expectativa de tornarem-

se boas empregadas domésticas ou assalariadas nos baixos estratos do comércio e da indústria.

Numa conferência pelo rádio em 1966, Theodor Adorno lançou uma importante questão: a educação continuaria a mesma depois de a humanidade ter construído o campo de concentração de Auschwitz ? Isso porque o horror do genocídio nazista não aconteceu em um país sem escolas, mas sim em um ambiente altamente escolarizado, e, segundo ele, graças à educação, e não apesar dela. Trata-se de uma educação específica, aquela para a submissão, para seguir ordens sem questionar, para a frieza – que permite a um indivíduo conduzir o trem que leva para a câmara de gás sem sentir-se culpado de assassinato. Nos termos de Foucault, diríamos que Auschwitz foi o encontro da eficácia do poder disciplinar com o controle do poder soberano, efetuado por meio da morte, ou necropolítica².

O Haiti é aqui, cantam Caetano Veloso e Gilberto Gil, e acontece que Auschwitz também é. Quatro mulheres morrem por dia de feminicídio no Brasil, a maior parte das mortes violentas no Brasil ocorre contra homens negros, e a chance de uma pessoa LGBT cometer suicídio é quatro vezes maior que a de outras pessoas. Enquanto isso, a escola se recusa a tratar como centrais as discussões de raça, gênero e sexualidade. Se isso não é uma forma de genocídio, o que é?

Para o título deste artigo, “Educação em tempos de morte”, fiz uma paráfrase do título da palestra de Adorno (2003) – “Educação após Auschwitz”, depois publicada na forma de ensaio, – porque Auschwitz ainda não acabou. O tempo de morte ainda não acabou. Nós – mulheres, pessoas negras e LGBTQIAPN+, morremos todos os dias. Dou esse nome ao texto também por conta da perda recente de meu amigo querido e professor, Heiberle Horácio, que tanto lutava junto a mim e nossos amigos e amigas contra as diversas opressões perpetuadas com a ajuda da educação.

Abro o texto evocando novamente meu colega: “Bom dia a todos, todas e todes”. Em um evento recente de um projeto da Unimontes, cujo objetivo é a promoção de uma educação popular, antimachista e antirracista, Heiberle foi discursar em uma das mais importantes escolas públicas de Montes Claros, a cidade em que moramos, e foi vaiado pelo auditório lotado de estudantes pelo simples fato de ter usado a

² Conceito desenvolvido mais longamente por Achille Mbembe (2018).

linguagem neutra. Foi uma cena grotesca, que eu não presenciei, mas que me foi narrada diversas vezes por diferentes pessoas.

A escola tem sido terreno de disputa intensa com a ascensão das novas direitas políticas no Brasil e no mundo entre as décadas de 2000 e 2020. Apesar do avanço com a Lei nº 10.639 de 2003, que tornou obrigatória a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da educação básica, houve um retrocesso em relação às temáticas de gênero e sexualidade. O Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, previa entre outras coisas a implementação de programas educativos voltados à igualdade de gênero, raça, orientação sexual e identidade de gênero nas escolas, mas a pressão de grupos conservadores fez com que muitos planos municipais e estaduais retirassem essas orientações. A versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, omitiu as menções a “orientação sexual” e a “identidade de gênero” na promoção do respeito e da diversidade, também em resposta à pressão política conservadora. Não à toa, nas eleições de 2018, as *fake news* em torno de um suposto “kit gay” tiveram um papel trágico. Segundo elas, um projeto do governo de esquerda anterior ao impeachment de 2016 teria distribuído nas escolas esse kit, que incluiria uma mamadeira com formato fálico, então conhecida como “mamadeira de piroca”. Notícias como essa, aliadas a uma construção retórica de que a esquerda segue uma chamada “ideologia de gênero”, que pretende transformar as crianças em pervertidos sexuais, ajudaram a criar o pânico moral que impulsionou o candidato da direita à presidência à vitória nas urnas – candidato de feições fascistas e sabidamente lgbtfóbico, machista e racista. Desde então, falar de gênero e sexualidade nas escolas do Brasil tem sido uma luta ainda mais árdua do que já era.

Heiberle era alguém que não tinha medo de confrontar esse retrocesso fascista, como bem ilustra o caso do uso da linguagem neutra em sua palestra. Ainda que sua atitude não fosse talvez a mais estratégica naquele momento, como alguns consideraram, não há dúvidas, em minha opinião, de que alguém tinha que representar esse papel mais radical e apontar, sem rodeios, para a nudez do rei. Ainda que vários adolescentes tenham vaiado e gritado palavras de ordem raivosas contra a “ideologia de gênero”, fico imaginando outras crianças e adolescentes como eu na plateia,

pensando que tinha alguém vindo da universidade lá na frente, defendendo a validade da minha existência com o mero uso de um novo sufixo.

Alguns dirão que sua morte, por motivos de saúde, não teve uma relação direta com esse cenário. Mas como não pensar no adoecimento docente como parte de uma necropolítica de Estado que inclui colocar os professores, desde a educação básica até o ensino superior, em situação de constante tensão? Não apenas por ter que lidar com a violência psicológica e simbólica, como nesse caso, mas por conta das péssimas condições de trabalho, salários baixos, jornadas duplas, falta de segurança física e insegurança em relação ao futuro, entre muitos outros fatores.

Heiberle era um verdadeiro guerreiro na linha de frente. Atuou como presidente do sindicato de docentes da universidade até sua morte, em um cenário em que o governo estadual é de extrema direita e não cumpre há anos as reivindicações sindicais, inclusive em acordos de greve.

Heiberle era também um aliado dos povos indígenas e estava na frente de diversos projetos e eventos na universidade e fora dela em prol de uma educação popular e decolonial, que respeita os regimes de conhecimento indígena, num país em que lideranças indígenas são constantemente assassinadas na defesa de seus territórios contra o avanço do agronegócio e da mineração, avanço este com o aval direto, ou por omissão, de um Congresso Nacional em que a maioria são justamente grandes empresários, grandes proprietários de terra ou seus representantes.

Heiberle deixa um buraco, não apenas no presente pelas diversas frentes em que lutava, mas também um buraco de futuro, se pensarmos em todas as portas que ele viria a abrir para tantas pessoas com seu trabalho. Poucas vezes conheci na vida alguém com tamanha força e autonomia – num sentido bem específico de autonomia que quero dar relevância aqui.

Adorno, no texto mencionado, aponta a educação para a autonomia como o caminho de transformação dessa educação bárbara. É importante atentarmos para o que ele queria dizer com autonomia nesse texto, para que não confundamos com sua versão neoliberal detestável, que é parte do problema.

Para o senso comum atual, dominado pela ideologia neoliberal, autonomia é liberdade para se fazer o que quer e, em especial, ter dinheiro para se fazer o que se

quer. Dizemos que “fulano tem autonomia” quando fulano tem dinheiro. O sentido kantiano de autonomia, a que Adorno se referia, era bem diferente.

Para Kant, o sentido se dá a partir da decisão de uma pessoa sobre o que fazer quando deixada só: suas ações são em benefício próprio ou em benefício de todos? Se as ações são em benefício próprio, você age como uma criança, no mau sentido, está “na menoridade”: não pode ser deixado sozinho. Uma pessoa autônoma é aquela que quando é deixada faz sempre o que é melhor para todos, e não apenas para si mesma.

É o oposto do sentido neoliberal de autonomia. Enquanto neste a autonomia aponta para o eu, para o individualismo, para o enriquecimento, para o distanciamento das massas, no sentido de Kant, Adorno e Heiberle, autonomia aponta para o outro, para o comunitário – hoje em voga –, para o encontro com a diferença e para o bem viver.

Em anos de convivência, nunca vi Heiberle tendo uma única atitude egoísta, individualista ou em benefício próprio. Era sempre em prol dos outros, de uma causa encampada coletivamente. Ele sabia, como Kant, que o melhor para os outros também é o melhor para nós; se não objetivamente, ao menos enquanto utopia. Deveria ser.

Kant diz isso em 1784 nas páginas de uma revista, *Berlinische Monatsschrift*, que poderia ser traduzida por algo como “publicação mensal berlinense”. Não era um jornal de massas, mas sim uma revista lida pela pequena burguesia ilustrada, num contexto de relativo apoio ao imperador Frederico II e sua política de despotismo esclarecido. Não era o melhor dos mundos, obviamente. Mas feita a crítica, era uma forma de Kant influir no debate político de sua época. De forma semelhante a Adorno falando no rádio, podemos pensar. O rádio já era um instrumento de comunicação de massa. Embora nem todos os ouvintes tenham conseguido entender a linguagem de Adorno, imagino, não é necessário que todos entendam para que algo tenha um efeito político. Olha só, estamos aqui falando sobre isso até hoje. Digo isso para ressaltar o papel pedagógico de Kant e Adorno, não apenas na universidade, mas também fora dela.

Se não acreditarmos que a educação tem um poder transformador – para impedir a barbárie – o que estamos fazendo aqui então, escrevendo ou lendo esse ensaio?

Alguns poderiam dizer que a educação é uma mera superestrutura ou fenômeno secundário, efeito colateral, e que a verdadeira mudança é de ordem econômica ou política. Que a única transformação possível é a revolução. E acusariam Kant e Adorno de “reformismo”, de academicismo inócuo. O próprio Adorno, em seu ensaio, diz que as mudanças, por estarem barradas no campo objetivo, político e econômico, são agora impelidas para o campo subjetivo, da educação.

Eu diria, com Foucault, que cada tipo de poder pede um tipo de resistência. O poder soberano, que se exerce através da força e da violência, pode exigir também a força e a violência como resistência. Mesmo sendo um pacifista, reconheço que um estado totalitário e fascista precisa ser deposto à força. Não há diálogo. O que não é o caso das disputas democráticas. Estamos num campo em que o poder se exerce muito mais por meio do controle da subjetividade pela via disciplinar – e, desde o final da Segunda Guerra, pela via farmacopornográfica³ – do que pela via da força. Isso, claro, para uma parcela da população, que é bem-sucedida na escola. Para as pessoas negras e pobres na periferia das grandes cidades, para as pessoas que “fracassam” na escola, o controle é feito ainda também pela força propriamente dita: pela polícia, através da bala. Porém, uma polícia ou um exército institucionalizado, disciplinar, continuidade da escola.

Estamos falando de um campo de fronteira, entre o soberano e o disciplinar, entre a biopolítica e a necropolítica. Para que as pessoas se submetam à escola, à fábrica, ao exército e ao hospital (biopolítica), elas precisam ter como outra opção as ruas, a informalidade, o tráfico, o tratamento de saúde clandestino (necropolítica). Há vias democráticas de resistência a esse poder soberano (mais material e territorial, em oposição a mais “subjetivo”, disciplinar), como a ocupação de prédios desocupados e de latifúndios, pela não desocupação de territórios tradicionais para uso comercial, assim como as greves e paralisações, os protestos e as marchas. Os chamados “movimentos sociais”, em sua pluralidade, agem justamente nesse terreno de fronteira, quer sejam por direito à moradia, à terra e ao território, ao emprego, à inviolabilidade do corpo, à identidade.

³ Escrevi sobre isso em Baioni (2022).

Por isso, a educação formal, aquela dada pela escola, precisa aprender com a educação oferecida pelos movimentos sociais. Um poder que se exerce pela educação precisa ser resistido por ela, e um poder de fronteira precisa de uma resistência de fronteira. Como vamos produzir sujeitos autônomos quando a escola desde cedo ensina o individualismo? Se tudo na escola é sobre ser melhor que os outros, tirar melhores notas, passar no vestibular, conseguir um bom emprego numa sociedade competitiva, como vamos imaginar um outro mundo possível? Os movimentos sociais já há um bom tempo praticam essa outra educação voltada à coletividade, à colaboração, ao bem comum. Cabe à universidade aprender com esse saber, ajudar a dar legitimidade a ele e colaborar com seu desenvolvimento. Essa era uma das lutas da vida do meu querido amigo.

DE KANT A SCHILLER OU “NÃO SEI SE ALGUM DIA NOS TORNAREMOS MAIORES”

A segunda frase do subtítulo foi escrita por Foucault, em seu comentário ao texto de Kant publicado na *Berlinische Monatsschrift*. Foucault aparentemente gostava muito desse texto, ainda que o considerasse menor no conjunto da obra kantiana. O que ele destaca da tentativa de Kant de defender o esclarecimento é a atitude crítica – afinal o título do texto de Kant é “O que é esclarecimento?”. Foucault defende o esclarecimento da única forma em que acredita ainda ser possível: fazendo a passagem de uma atitude crítica transcendental, como a kantiana, para uma atitude crítica localizada, como, por exemplo, através das suas propostas arqueológicas e, posteriormente, genealógicas, inspiradas em Nietzsche. Em suma, Foucault realiza um deslocamento da ciência/razão para a ética. Neste mesmo texto, discorre longamente sobre Charles Baudelaire e sua ideia de modernidade, evidenciando também a dimensão estética dessa atitude necessária. Mas vou chegar a essas mesmas ideias seguindo um outro caminho – como é típico dos ensaios, em especial daqueles que gosto.

Vamos retomar a ideia de que a escola tem sido o celeiro da barbárie. Adorno, quando faz a crítica à educação, não renuncia a ela nem ao poder do esclarecimento, e da razão, de transformá-la. Ele aponta que a forma que esse esclarecimento e essa

educação tem tomado até hoje é bárbara, num sentido também bem específico, não muito intuitivo para o nosso senso comum.

Quando falamos sobre barbárie, em nosso cotidiano, falamos sobre algo selvagem e violento. Mas para a tradição a qual Adorno se remete, a barbárie é o oposto da selvageria, ainda que também violenta. A selvageria seria a violência gerada pela falta de cultura, enquanto a barbárie seria a violência gerada por excesso de cultura, ou a cultura na direção errada.

Ele diz, por exemplo, em “Teoria da semiformação” (1996), que a ideia tradicional de formação – que ele remete a Friedrich Schiller, os kantianos e seus críticos – tinha um duplo propósito: “Obter a domesticação do animal homem mediante sua adaptação interpares e resguardar o que lhe vinha da natureza, que se submete à pressão da decrépita ordem criada pelo homem”. (p.390)

É claro que Adorno não acreditava nessa ideia de selvageria de forma literal. Um determinado povo, ou indivíduo, não tem “mais” ou “menos” cultura; alguém não está “mais” ou “menos” perto do “animal homem”. Ele sabia que são apenas culturas “diferentes”. Foucault enfatiza bastante isso em sua *História da sexualidade* (1999), em como não existe uma “natureza humana”, que tudo aquilo que chamamos de natureza já é uma produção cultural.

Mas Adorno dialoga com a tradição europeia da época – o que inclui o Iluminismo e o Romantismo dos séculos XVIII e XIX –, que se colocava nesse lugar de “civilização”, em oposição aos “selvagens” do resto do mundo. Ele mostra que já havia um movimento de autocrítica dessa razão imperialista. Intelectuais como Kant, até certo ponto, e Schiller, certamente, já diziam que essa cultura da qual as nações “civilizadas” europeias tanto se orgulhavam também continham algo de muito violento que precisava ser evitado. Esse problema é o enrijecimento da razão, nos termos da Escola de Frankfurt, mas poderíamos dizer chamar também de “estrutura da razão imperialista”, em termos mais decoloniais. E que pode ser caracterizada, se eu tivesse que resumir, na separação entre a ciência/razão e outras formas de conhecimento.

Kant traz elementos da solução, mas ele também foi parte do problema. A famosa separação que Kant estabelece entre razão pura e razão prática é uma descrição acurada de uma separação histórica que já se realizava em nossa sociedade entre a

ciência e a ética (ou o direito). Na *Crítica da razão pura*, Kant ajuda a pensar nos limites da razão no que tange ao conhecimento do mundo, que podemos chamar de relação sujeito-objeto. Na *Crítica da razão prática*, Kant, por outro lado, trata daquilo que não é possível conhecer plenamente de antemão: não há conhecimento direto para a vontade do outro da mesma forma que há sobre as leis da física ou na estrutura da lógica matemática. Trata-se, nessa crítica, de uma relação sujeito-sujeito.

Ora, essa mera separação tão estabelecida até hoje entre ciência e direito é a base da barbárie. Porque a verdade é que, no limite, não existe objeto – senão como efeito momentâneo. Somos todos sujeitos – Donna Haraway (2008) seria bem radical nesse ponto: as plantas, os animais, os rios e as montanhas: todos sujeitos. Não apenas os homens brancos proprietários, sujeitos tradicionais do direito. Mas também as mulheres, as pessoas negras, os homossexuais e os loucos: todos sujeitos. E a ciência colocou e coloca sistematicamente essas pessoas, animais e coisas no lugar de objeto.

Veja bem, ser coisa não é a mesma coisa que ser objeto. A lógica capitalista é tão maluca e ao mesmo tempo tão enraizada que grande parte das pessoas consegue entender plenamente a existência de uma empresa como um sujeito, mas não consegue reconhecer o rio como um sujeito. No Brasil, por exemplo, temos o conhecido registro chamado CNPJ, que é como uma carteira de identidade para uma “coisa”, no caso, uma empresa. Essa coisa tem direitos e deveres, e “responde na Justiça” por eles. Enquanto o rio é somente um “recurso natural”, a ser conhecido para ser explorado. Quando as comunidades indígenas ou povos tradicionais reivindicam os direitos do rio e seu caráter de sujeito, são chamados pejorativamente de “animistas”.

Todos os teóricos e teóricas de que gosto e com quem dialogo chegam, em algum momento, no mesmo ponto – ou às vezes até partem dele: a passagem da ciência para a ética. Trata-se da ideia de que não há verdade a ser descortinada pela razão e provada pela ciência, e que o que existe são aproximações de uma “verdade” ou “realidade” inalcançável, interpretações, versões. E essas versões se relacionam – ou deveriam se relacionar – entre si, não competindo para ser a mais verdadeira, mas tentando entrar em um acordo que seja o “mais justo”.

Esse é o ponto da passagem do freudismo ao lacanismo na psicanálise. Sigmund Freud acreditava que a psicanálise ainda era uma ciência, enquanto Lacan já tinha

clareza de que era uma ética. Não se trata de construir um corpo de conhecimento para encontrar a verdade do sujeito e revelar uma verdade sobre o desejo, mas de manejar os conhecimentos possíveis em torno de um respeito e um cuidado ao que quer que seja e que esteja nesse lugar do sujeito e do desejo.

Boa parte das teóricas feministas vão na mesma direção. Não se trata de saber qual é a verdade sobre a diferença entre homens, mulheres ou quaisquer outros gêneros possíveis. Trata-se de pensar o que fazemos e como fazemos com essas relações entre as pessoas que aparecem sob essa forma chamada “gênero” e qual o modo mais justo de lidar com isso em um determinado lugar e momento. Toda a obra de Butler, por exemplo, vai nesse sentido.

Só que há ainda um terceiro elemento fora dessa equação: a estética. Kant já tinha previsto sua importância ao realizar uma terceira crítica, a *Crítica da faculdade do juízo* (2012). Entretanto, o espaço da estética no edifício teórico kantiano é limitado. Nessa tradição é Schiller quem vai tentar dar uma estrutura mais sólida, por exemplo, em seu *Cartas para a educação estética da humanidade* (1995). Atente ao título, “educação estética”. A necessidade de uma educação estética para a humanidade é por seu papel mediador entre a verdade e a ética.

Kant dizia que não há liberdade na razão pura (e, portanto, na ciência). É impossível não seguir as leis da física ou da lógica. Também não há liberdade – ou não deveria haver – no reino da ética. O que deve ser feito, deve ser feito. Não há outra opção. Agora o modo como deve exatamente ser feito permite a liberdade, é o que Schiller vai enfatizar. Esse é o terreno da estética.

Segundo essa utopia romântica na tradição europeia/ocidental, é a educação estética que vai ensinar as pessoas que as diferenças não são algo para ser apagado ou destruído, quer sejam elas tomadas como falsidade, erro, infantilidade, doença, selvageria. Assim como as diferenças não devem ser apenas respeitadas – terreno da ética. Isso é o básico, a não ser nem posto em questão. As diferenças precisam ser cultivadas, porque é aí que está a liberdade e a beleza da vida humana (e não apenas humana).

A psicanálise mostra isso também com o abandono da ideia de verdade em prol da ética, como já falado, e também com a introdução da ideia estética de “estilo”. Não se trata de saúde-doença (verdade), e sim do que você escolhe fazer com isso que é você, considerando as possibilidades muito limitadas de poder de escolha. Qual seu estilo? Cada sintoma – no sentido forte, daquilo que dá liga a uma personalidade – é como uma obra de arte. Não é verdadeira ou falsa, certa ou errada. É claro que os limites da razão pura continuam lá. O ser humano não vai bater asas e voar. E os limites da razão prática também. Não se deve matar e ponto. Agora, para todo o resto, há um milhão de possibilidades de existência.

No campo da ética, da justiça e também, muito importante, da democracia, os imperativos nem sempre são tão fáceis quanto o “não matar”. E para isso é preciso muito trabalho, muita discussão, muita opinião, muito voto. E aí entram todos os debates da ética e da política que são imprescindíveis.

Por isso, não se trata também, no limite, de dar prioridade à estética sobre todas as outras dimensões. Isso seria o mesmo que proclamar um novo monarca para reger a razão imperialista. O caso é de justamente questionar essa separação entre conhecimento (e verdade), justiça e estilo, entre ciência, ética e estética.

Muitas teóricas feministas fazem isso. Para continuar no exemplo de Butler e sua teoria de gênero, qualquer afirmação sobre este conceito tem sim uma dimensão de verdade – Adorno chamaria de “teor de verdade”. Não se pode dizer qualquer coisa. Há uma materialidade. Várias interpretações são possíveis, mas não “qualquer” interpretação. Por exemplo, não se pode negar a opressão de gênero. Pode-se escolher as categorias de análise, quem são “as mulheres”, se cis ou trans, se os homens também são oprimidos ou não. Fato é que há uma opressão, e ela pode ser evidenciada por diferentes caminhos. Há uma dimensão de justiça sobre o gênero. Algumas interpretações sobre o gênero e sobre a opressão de gênero terão efeitos que podemos considerar, depois de muito trabalho numa arena democrática, como mais ou menos justos. Retirar as mulheres trans da categoria “mulheres” seria, por exemplo, injusto, num contexto em que o machismo mata mulheres trans. Mas pode haver contextos em que seja interessante ou produtivo separar mulheres trans de cis, como quando queremos enfatizar as particularidades de cada experiência. Há todo um mundo de

possibilidades na dimensão do que chamamos de gênero, de como cada cultura e cada pessoa dentro de cada cultura o vive, que está na ordem do estilo, da criatividade e da invenção, consciente ou não. Cada mulher, cis ou trans, é no limite única. Existem grandes correntes de estilo, é claro. Mas a existência de cada uma é uma apropriação única das diversas tendências à disposição.

Voltando a Schiller, o que impede a barbárie é a razão aliada à sensibilidade. Ou como diria Adorno, na *Teoria estética* (2006), o conceito aberto para aquilo que está para além do conceito. Atentar para essa dimensão estética, inclusive dos conceitos, é o que nos permite ter a experiência das coisas, até mesmo dessas coisas chamadas conceitos. Diria Adorno que quando atentamos para a dimensão estética das coisas, necessariamente hoje e aqui, vemos o sofrimento, o que aponta para a dimensão ética, e, também, vamos pensar em formas de se acabar com esse sofrimento, através do conhecimento e, por que não também, do esclarecimento e da ciência – se estes não estiverem hipostasiados e enrijecidos. Necessário aqui no sentido do imperativo categórico kantiano, utópico, porque é claro que na realidade concreta essa relação é contingente e, portanto, pode ou não se dar.

Não sei se algum dia nós nos tornaremos enquanto humanidade maiores a ponto de sermos capazes de utilizar a razão, aliada à sensibilidade e para o bem comum. Eu gostaria muito que isso acontecesse e farei o que está ao meu alcance para tanto.

Tudo isso para dizer que este ensaio, em memória e homenagem a Heiberle, abre também uma nova seção na *Revista de Desenvolvimento Social*, em que tentamos evitar uma educação para a morte, num tempo de morte, através da sensibilidade e para o bem comum. Ou, mais precisamente, da atitude epistemológica insubmissa de não separar o conhecimento da ética e da estética.

ENSAIOS, MÍSTICAS E OUTROS ESTILOS DE CONHECIMENTO

Ser editor da *Revista de Desenvolvimento Social* não foi algo que ambicionei. Foi algo que aconteceu. Uma obrigação que em determinado momento coube a mim. Não sem sofrimento, devo admitir. Pois gosto de me considerar incapaz de trabalhos que exigem mais organização do que criatividade.

Foi enquanto eu me havia com o peso dessa nova responsabilidade que recebi a notícia do falecimento de Heiberle. O que me abalou muito, mas também me fez pensar sobre o sentido que damos às coisas à nossa volta. Concluí que eu não precisava ser um editor da forma enrijecida como a minha fantasia me dizia que um editor deveria ser. Eu poderia colocar algo do meu estilo – e do estilo de Heiberle – neste trabalho.

Lembro-me de quando escrevia minha dissertação de mestrado e tentava responder a mil críticas imaginárias, o que é até produtivo, mas que às vezes me barrava e me impedia de ir adiante – e minha orientadora, Iray Carone, apontou para isso. Será que essas barreiras estavam realmente lá? Certamente não estavam nela, e não precisariam estar na comunidade acadêmica na qual validaríamos o conhecimento então produzido. E ela me incentivou a ousar. Senti algo semelhante quando pensei na ideia de uma nova seção para a revista. Minha intuição, nesse caso paranoica, dizia que tentariam me impedir. Mas qual não foi minha surpresa ao constatar que ninguém no meu círculo direto se opôs a isso, nem o meu predecessor, nem o corpo editorial da revista. Fui além e convidei Djalma Thürler a colaborar com um ensaio e ele prontamente aceitou. Djalma tem um papel de liderança na Capes e ensinou-me que inclusive este órgão de controle da pós-graduação no Brasil é um terreno de disputa e resistência. Foi também com Djalma que vi Heiberle pela última vez, em uma banca da qual participamos juntos. A equipe de estudantes da pós-graduação que me ajuda nesse trabalho, Kristianne Veloso, Júlia Fernandes e Marcus Souza, composta de mulheres ou pessoas queer negras e sertanejas, encamparam prontamente também a ideia. Mônica Amorim, grande companheira e também amiga de Heiberle, ajudou na organização de um dossiê para este número, sobre educação escolar quilombola, tema muito caro a Heiberle. Nelcira Durães, outra grande amiga de Heiberle, aceitou organizar e apresentar um recorte de fotos das místicas que ele tanto gostava e se empenhava em dar dignidade acadêmica.

Para mim, é importante contar essa história, que não é apenas minha. No meu trabalho acadêmico, nas minhas aulas e na minha escrita, enfatizo a importância de múltiplas formas de conhecimento e de seu registro, que vão além do seu formato tradicional e sua pretensão de verdade. Venho estudando, especialmente, a forma

ensaio, na Teoria Crítica, e a narrativa, no feminismo negro, e seria estranho – para dizer o mínimo – ser editor de uma revista e não incluir nessa função a crítica que realizo.

Heiberle costuma começar todos os eventos que organizava, inclusive bancas, com uma mística. Uma apresentação artística cultural que não era apenas um enfeite, um perfume jogado em cima do essencial que seria o texto ou as falas. Para ele, que aprendeu com os povos indígenas e comunidades tradicionais, essas místicas eram também conhecimento, em outro formato, e tão dignas quanto.

Curioso o nome, “místicas”, porque, para mim, aponta para a famosa tese de Adorno e Horkheimer (1985) de que o mito já era esclarecimento, e o esclarecimento se tornou mito. É preciso, contudo, fazer uma correção decolonial a esses autores. Adorno, que tinha aversão a qualquer referência a um retorno ao mito, não tinha entrado em contato com toda a discussão sobre como os outros registros de conhecimento não são estagnados, também estão em constante disputa – ou não foi sensível a esse debate. Gloria Anzaldúa enfatiza que não se trata apenas de um retorno a uma idealizada cultura tradicional em oposição à cultura ocidental. Adorno, defensor da forma ensaio, tentava fazer a crítica ao enrijecimento da razão por esse caminho formal da tradição em que ele se inseria, a romântica, dentro da própria cultura europeia/ocidental. Há outros caminhos, também em desenvolvimento e disputa, como as narrativas, as místicas e mais todas as outras manifestações artísticas e culturais que não aceitam ser colocadas nesse lugar de supérfluo, de cosmético, de que não carregam consigo um importante valor de conhecimento.

Não posso me colocar no buraco deixado por Heiberle. Seria impossível. Mas posso, junto a essa comunidade que estava com ele, manter vivo, de algum modo, seu trabalho. E esta é a pequena contribuição que dou, junto com minha equipe.

Para encerrar, gostaria de contar mais uma história de Heiberle comigo.

Em 2017, tinha acabado de cocriar um projeto de extensão universitária sobre gênero e sexualidade, junto a estudantes queer, chamado Inseto – que pretende fazer essa ponte entre teoria queer e experiência sertaneja. Através do trabalho do Inseto, eu e as pessoas que constroem comigo esse projeto tentamos impedir que a barbárie cotidiana, machista, racista e lgbtfóbica se repita na sociedade, em especial nesse campo de embate que é a escola.

Em um dos nossos primeiros eventos, seja por preconceito das pessoas da universidade ou por nossa falta de organização, ninguém compareceu. Ficamos eu e os estudantes do Inserto em um auditório vazio. Com exceção de Heiberle. Foi assim que o conheci.

Depois disso ele entrou para o Inserto por algum tempo e, mesmo fora dele, era um dos nossos maiores apoiadores.

Fico lembrando da criança que fui, aterrorizada na entrada da escola. Tenho certeza de que se Heiberle estivesse lá, teria me dado mão⁴.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. “Teoria da semicultura”. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Almeida. In: *Educação e Sociedade*, nº 56, ano XVII, pp. 388–411, 1996.

_____. “Educação após Auschwitz”. Tradução de Wolfgang Leo Maar. In: _____. *Educação e emancipação*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003.

_____. *Teoria estética*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2006.

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

BAIONI, Rafael. “O ódio pornográfico do cidadão de bem”. In: MAIA, Cláudia; RAMOS, Gustavo (Orgs.). *Sexualidades insubmissas*: contribuições aos estudos feministas e queer. Uberlândia: O Sexo da Palavra, 2022.

BUTLER, Judith. *Vidas precárias*: os poderes do luto e da violência. Tradução de Andreas Lieber. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I*: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999

_____. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

HARAWAY, Donna J. *When Species Meet*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2008.

KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. Tradução de Valerio Rohden e António Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

⁴ Agradeço a Luiz Fukushiro pelo trabalho de preparação e revisão deste ensaio.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. Tradução de Renata Santini. 3. ed. São Paulo: n-1 Edições, 2018

PRECIADO, Paul B. *Testo Junkie: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica*. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro e Verênica Daminelli Fernandes. Belo Horizonte: n-1 Edições, 2018.

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem: numa série de cartas*. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 1995.