



SANDRAMARACORAZZA

obra, vidas etc.



Copyright © 2022 Dos Autores.

Capa e projeto gráfico: Fabiano Neu.

Imagem de capa: *Salamandra*, baseada em *Fire Salamander*, de Night-Owl8.

Diagramação: TAI Design.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

S219

Sandramaracorazza: obra, vidas etc. / Julio Groppa Aquino, Claudia Regina Rodrigues de Carvalho, Paola Zordan (Organizadores). - 1. ed. - Porto Alegre: UFRGS/Rede Escriteiras, 2022.

1092 p.

ISBN 978-65-5973-091-9

1. Biografia 2. Bibliografia 3. Sandra Mara Corazza I. Aquino, Julio Groppa II. Carvalho, Claudia Regina Rodrigues de III. Zordan, Paola IV. Título.

CDU: 929

Bibliotecária: Ana Gabriela Clipes Ferreira CRB-10/1808

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

SANDRAMARACORAZZA

obra, vidas etc.

JULIO GROPPA AQUINO
CLAUDIA REGINA RODRIGUES DE CARVALHO
PAOLA ZORDAN
(orgs.)



PORTO ALEGRE

2022

MANUAL DE AUTOAJUDA PARA
INTELECTUAIS DA EDUCAÇÃO:¹²⁶
subversivo, mal-humorado,
sério e dançarino

Luciane Uberti¹²⁷

*Só podemos agora simular a orgia e a
liberação, fingir que prosseguimos ace-
lizando, mas na realidade aceleramos
no vácuo, porque todas as finalidades
da liberação já ficaram para trás*

JEAN BAUDRILLARD

Um guia da intelectualidade competente, não sem ironia. Muita. De Baudrilard, a autora empresta o subtítulo original: “o que fazer após a orgia”, para fazê-lo questão central. O texto pergunta sobre as demandas que nos restam, como intelectuais da educação, especialmente após as lutas modernas terem sido travadas. O momento explosivo da modernidade, das lutas políticas, das liberdades sexuais, das conquistas de direitos, da libertação das representações mostra-se percorrido, e agora?

Para responder a pergunta sobre “o que fazer”, questão reincidente no campo da Educação, a autora constrói um in-

¹²⁶ Manual de autoajuda para intelectuais da educação. 60 maneiras de responder à pergunta: “O que fazer após a orgia?” *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 43-62, jul./dez. 1998.

¹²⁷ Mestre e doutora em Educação pela UFRGS. Docente do Departamento de Ensino e Currículo, da Faculdade de Educação, da UFRGS. Líder do GEE-TRANS – Grupo de Estudos em Educação e Transgressão (CNPQ/UFRGS).

ventário a partir de respostas dadas por intelectuais das humanidades, professores e pesquisadores da área da Educação. Afirma que a escolha daquilo que considerou serem respostas à pergunta “o que fazer após a orgia” é comprometida, como não poderia deixar de ser, seja por laços profissionais, seja por laços de afeto. No conjunto de precauções de leitura, ela destaca a provisoriedade e a incompletude do manual que propõe, sempre a ser reinventado, subvertido ou complementado. Aqui também ela informa que não comentará os excertos, como sábia da era pré-moderna; não os interpretará como hermenêutica, perseguindo o que está escondido; tampouco argumentará sobre o significado da obra ou sobre uma pretensa unidade intencional do autor, já que esta é apenas uma função de sujeito, como Foucault nos ensina.

Das motivações para o escrito, uma delas refere-se ao fato de a questão sobre “o que fazer” na educação permanecer sendo um problema que merece atenção. Outra diz respeito a reincidência com que é formulada nos diferentes espaços escolares, nas salas de aula da graduação à pós-graduação. E uma terceira e última motivação diz respeito à necessidade de que o próprio processo de formação tenha continuidade a partir de ressignificações menos universalizantes.

Tendo isso em vista, o texto que segue aborda os 60 itens deste inventário a partir de recortes selecionados dos excertos usados pela autora. Eles estão listados na mesma ordem em que foram apresentados no texto “Manual de autoajuda para os intelectuais da Educação: 60 maneiras de responder à pergunta: o que fazer após a orgia?” (CORAZZA, 1998). Mas os recortes foram selecionados a partir de uma leitura possível, uma releitura que, inevitavelmente, é singular. Trata-se de uma possibilidade entre tantas, como não poderia deixar de ser, aliás.

Neste artigo, não há indicação correspondente da autoria, tal como é feito no texto com as iniciais do nome dos autores, indicação de página da citação e referenciais bibliográficos ao final. Lá estão referidos para quem interessar possa. Importa saber que a autora tratou de escritos de Baudrillard, David Blacker, Marisa Vorraber Costa, Ben Parker, Roger Deacon, Jeniffer Gore, Mauro Grun, Gelsa Knijnik, David Jones, Jorge Larrosa, Guacira Lopes Louro, Jean-François Lyotard, James Marshall, Norma Marzola, Sonia Ogiba, Michael Peters, Frank Pignatelli, Thomaz Popkevitz, Tomaz Tadeu da Silva, Júlia Varela, Alfredo Veiga-Neto, Valerie Walkerdine, e dela mesma, Sandra Corazza, todos escritos contemporâneos, datados e localizados.

Mas, afinal, “o que fazer após a orgia”?

1. “...devemos nos encaminhar para um ponto de vista delirante”;

2. “A imagem do homem sentado, contemplando, num dia de greve, sua tela de televisão vazia, constituirá no futuro uma das mais belas imagens da antropologia do século xx”;

3. “Uma coisa é certa: a complexidade dos dados iniciais e a reversibilidade potencial de todos os efeitos fazem com que ninguém se iluda sobre nenhuma forma de intervenção racional”;

4. “O que nos resta fazer é, de certa forma, assestar um projetor, manter a abertura telescópica sobre esse mundo virtual, esperando que alguns desses acontecimentos façam a gentileza de se deixar apanhar”;

5. “Sempre é melhor depender em nossa vida de algo que não depende de nós. Essa hipótese me libera de qualquer servidão”;

6. “Se os adultos fazem-se de adultos junto às crianças, as crianças deixam que os adultos pensem que elas são crianças. Das duas estratégias, a última é a mais sutil, porque, se os adultos pensam que são adultos, as crianças não pensam que são crianças. Elas são, mas não acreditam nisso”;

7. “Finalmente, é necessário que se torne claro que não nos compete fornecer realidade, mas inventar alusões ao concebível que não pode ser presentificado”;

8. “Outra maneira de fazer o luto da emancipação universal prometida pela modernidade seria ‘trabalhar’, no sentido freudiano, não só a perda deste objeto, mas a perda do sujeito a quem este horizonte estava prometido”;

9. “Limito-me a indicar, através destas observações, a direção antimitológizante na qual creio que deveríamos ‘trabalhar’ a perda do nós moderno”;

10. “Depois do tempo dos intelectuais e dos partidos, seria interessante que de um e de outro lado do Atlântico, sem preocupação, começasse a traçar-se uma linha de resistência ao enfraquecimento moderno”;

11. “Examinar o capitalismo como totalitarismo”;

12. “É preciso acompanhar a metafísica na sua queda, como dizia Adorno, mas sem cair no pragmatismo positivista ambiente, que sob as suas fachadas liberais não é menos hegemônico que o dogmatismo”;

13. “Dissociar a razão dos fenômenos”;

14. “Operar em ‘ana’ [...]: um processo de análise, de anamnese, de anagoga, e de anamorfose, que elabora um ‘esquecimento inicial’“;

15. “Testemunhar a infância do encontro”;

16. “Escrever filosofia como a língua perdida da infância”;
17. “Relacionar-se de modo agonístico com as/os alunas/os. O aluno e o professor são vítimas um do outro”;
18. “Nova tarefa do pensamento didático: procurar a sua infância em qualquer parte, mesmo que seja fora da infância”;
19. “Lutar para identificar autorregimes de verdade”;
20. “Criticar a educação humanista e liberal”;
21. “Ensaiar novas formas de subjetivação. Todas as operações de fabricação e captura do duplo, de constituição e mediação da experiência de si, nos indicam o poder das evidências, os estereótipos, os preconceitos e os hábitos em nós mesmos. Mas assinalam também sua finitude e contingência”;
22. “Talvez pudéssemos começar por tentar uma difícil via de aproximação entre saberes gerais, teorias científicas e saberes locais, os saberes dos práticos, com o fim de interrelacionar uns saberes com os outros”;
23. “Deixar aberta a margem de manobra nas instituições educacionais”;
24. “Não partir a priori, por exemplo, de que os estudantes de um determinado nível devem ter uma idade determinada e aprender exclusivamente certos conteúdos, habilidades e destrezas”;
25. “É preciso, portanto, ir além desta dicotomia estabelecida entre tradição e renovação, para traçar novas formas de pensamento e atuação, para evitar os espontaneísmos, para avançar em direção a uma ‘renovação pedagógica’ mais radical”;
26. “[...] ainda dentro da Modernidade, jaz o potencial para uma nova política de recusa, paradoxo e crítica imanente que, ao promover novas formas de subjetividade, pode dar à fracassada época moderna causa para oscilar e hesitar”;

27. “A educação pós-moderna deveria ser a ‘ciência gaia’ (Nietzsche) abraçando as possibilidades imaginativas que a contingência oferece”;

28. “A desvantagem preocupante de uma nova ordem mundial sem ideologia é o recuo ao fundamentalismo, seja de caráter étnico, seja de caráter religioso. O pós-modernista necessariamente se oporia a uma tal degenerescência”;

29. “Em minha opinião, a política sobre o cuidado e o bem-estar do eu e dos outros tem, essencialmente, três características: ela deve ser reativa, não-programática e esteticamente informada”;

30. “Não separar os bons dos maus. A operação de separar os bons dos maus tornou-se anacrônica: podemos certamente perder oportunidades cruciais se descartamos de forma global o vilão que possamos escolher, seja lá qual for ele — nazista, marxista ou democrata liberal”;

31. “Não acreditar em locais privilegiados para decidir estratégias”;

32. “Utilizar diferentes linhas de ‘empowerment’”;

33. “Levar a sério as teorias linguísticas, ao construir teorias de escolarização”;

34. “A noção de ‘cultura de empresa’ pode ter uma série de interpretações ideológicas, algumas das quais podem ser adequadas para a educação, mas outras podem ter efeitos perniciosos. Podemos começar por fazer distinção entre elas”;

35. “Adotar uma postura foucaultiana. [...] Uma postura que se caracteriza pela mais completa e permanente desconfiança sobre as verdades que se costuma tomar como dadas, tranquilas e naturais”;

36. “Desiludir-se de uma posição única da consciência e do sujeito”;

37. “O objetivo já não será mais buscar uma situação de não-poder, mas sim um estado permanente de luta contra as posições e relações de poder [...]”;

38. “Aumentar o grau de autorreflexividade”;

39. “Não separar regulação e saber”;

40. “O abandono dos significados transcendentais — como o das metanarrativas — não deve deixar saudades”;

41. “Formular perguntas sobre o que deixa de circular. É preciso perguntar: quais questões e noções são reprimidas, suprimidas ou ignoradas quando um discurso desse tipo se torna hegemônico?”;

42. “Repensar o predomínio da Razão iluminista”;

43. “Refinar nossas teorizações. Por tudo isso o adeus às metanarrativas não constitui necessariamente uma despedida dolorosa. Ela significa apenas que nossas teorizações precisam ser mais refinadas [...]”;

44. “Uma possível resposta é que esses questionamentos apenas estendem e ampliam o projeto educacional crítico de desestabilização dos poderes, certezas e dogmas estabelecidos”;

45. “Há talvez um aumento de responsabilidade, na medida em que nossas posições deixam de ter um ponto fixo e estável e ficam constantemente submetidas à crítica e à dúvida”;

46. “Cultivar a modéstia. Os questionamentos colocados pelo pós-modernismo e pelo pós-estruturalismo também implicam uma posição de mais modéstia por parte da intelectual e do professor”;

47. “[...] a intelectual educacional pode talvez agora assumir sua tarefa política de participante coletiva no processo

social: vulnerável, limitada, parcial, às vezes correta, às vezes errada, como todo mundo”;

48. “Saber parar para resistir à prescrição”;

49. “Demonstrar as pretensões de verdade da Psicologia do Desenvolvimento”;

50. “Desconstruir a ‘verdade científica’ sobre as crianças”;

51. “Relacionar os regimes de verdade da Psicologia com mudanças na prática pedagógica”;

52. “A descrença na revolução não é para dizer que nada podemos mudar, mas é, sim, para dizer que se queremos mudanças temos de partir para essas pequenas revoltas diárias”;

53. “Orientar-se pelos princípios da eficácia e da honestidade”;

54. “Abdicar da mesmidade”;

55. “Mas, será mesmo possível ao trabalho intelectual e a qualquer atividade humana a abdicação à teleologia?”;

56. “Construamos juntos as verdades da educação ambiental — eis minha proposta, pois ‘a verdade é uma coisa deste mundo: ela é produzida apenas em virtude de múltiplas formas de constrangimentos”;

57. “Interpretar as propostas de reforma educacional como práticas sociais e políticas”;

58. “Usar a estratégia desconstrucionista como contradiscurso à ofensiva neoliberal”;

59. “Como prática epistemológica, a reflexão desconstrutivista talvez permita que se tire ‘as máscaras’ dos momentos de aporia, dos pontos cegos e das ‘contradições’ que se alojam em quaisquer dicotomias ou hierarquias, sacudindo os alicerces de nossa práticas de pesquisa sobre a Didática”;

60. “Subordinar a epistemologia à política”.

Podemos ver cada resposta como um convite. Um convite a problematizar o campo da Educação. Os 60 itens do inventário foram enquadrados, pela autora, em quatro dimensões ou categorias. Abaixo listamos tais categorias, não sem responder ao convite de problematizá-las. As respostas se subdividem em:

1^a) aquelas que, devido a “sua filiação pós-moderna/pós-estruturalista, abdicam de indicar posições normativas e retóricas universalizantes”, caracterizando-se como um “guia para autorreflexão e debate público coletivo”;

2^o) aquelas respostas consideradas polêmicas ou sem-sentido, ou “formuladas de modo mal humorado”;

3^o) as que insistem em dizer o que fazer, de modo sério, sem conseguir fugir de um registro totalizador, embora “mais cautelosas e relativizadas do que suas predecessoras iluministas”; e

4^o) aquelas que se arriscam, dançam, riem e ironizam, pois, conhecem o dia seguinte da ressaca moderna: o gosto de “cabo de guarda-chuva ou de corrimão de escada”, cujo preço a pagar é achar novamente o prumo.

Ainda que esta seja uma posição subversiva e transgressora, é irresistível perguntar: seria possível um tal guia — mesmo que irônico — não ter retórica universalizante ou abdicar de normativa? Em que medida conseguimos produzir para além de normativa, ainda que pós-ressaca moderna? Estamos nos extremos, relativistas e iluministas, depois deles ou entre eles?

Podemos dizer que a autora realiza uma desconstrução dos textos considerados “pós-estruturalistas/pós-modernistas”, como ela mesma define. Ainda era tempo de usarmos tais definições como equivalentes. Muito embora fossem usadas como sinônimos, pelo fato de tais movimentos apresentarem sobreposições filosóficas e históricas, é preciso ressaltar algu-

mas diferenças. Tais movimentos comportam distinções e não se igualam no que se refere a análises de objetos distintos. Na definição de Peters (2000), o campo analítico pós-estruturalista compreende uma resposta filosófica específica ao movimento científico estruturalista, na realidade francesa. Tal campo analítico toma como objeto de análise as produções e teorias do campo estruturalista, ampliando e modificando pressupostos desse tipo de análise. O pós-modernismo, por sua vez, desenvolve-se inicialmente nas artes e na arquitetura, adquirindo relevância posterior nas discussões do campo da ciência social. Além disso, pode-se dizer que toma como objeto de análise os acontecimentos da era moderna enquanto um tempo histórico.

A grande interlocução entre os estudos pós-estruturalistas e o campo da Educação, foco da ironia deste *Manual de auto ajuda aos intelectuais da Educação*, justifica que se indique brevemente suas características. Os estudos pós-estruturalistas partilham de uma forte crítica ao pensamento clássico da representação; suspeitam da crença na razão e do progresso da ciência; e discordam de formas de compreensão da realidade que precedem a linguagem. Tradicionalmente, situa-se Foucault, Lyotard e Deleuze-Guattari como mais influenciados pelo pensamento de Nietzsche, e, Derrida, como mais influenciado pelo pensamento de Heidegger (Dews, 1996). Embora esta demarcação seja tradicionalmente aceita, o pós-estruturalismo francês sofreu influências diversas de outros estudiosos, e sua herança não se resume a uma incorporação cega dos pressupostos nietzsche-heideggerianos.

Ainda que seja possível caracterizar minimamente algumas particularidades de um movimento filosófico, as expressões *pós-estruturalismo* e *pós-estruturalistas* procedem a uma generalização digna de ser colocada em suspenso. Trata-se de um

campo bastante complexo e seus pensadores apresentam especificidades e diferenças consideráveis. Derrida (2004) discorda daqueles que os citam “em série”, sobretudo porque a possibilidade de demarcação das especificidades torna-se mínima. A dificuldade de estabelecer relações entre os estudos dos próprios pensadores deste campo é notória, dada a complexidade peculiar de cada um. Na tentativa de circunscrever uma possível especificidade, ele afirma que se tratava de um momento histórico “em que se cruzaram todos aqueles interessados por diferenças micrológicas” (Ibid., p. 21). Esta parece uma boa e sintética definição para tal campo de estudos.

Por tais características — crítica à razão, à centralidade do sujeito e ao pensamento clássico da representação, com destaque à força constitutiva da linguagem —, aqueles que estudavam o pós-estruturalismo faziam esforços para não serem prescritivos, utópicos ou fazer projeções teleológicas, pois estas seriam características do “pensamento moderno”, que tanto discordavam. Neste texto, a autora demonstra como os estudiosos que se arriscavam nos cruzamentos entre os estudos pós-estruturalistas e o campo da Educação, respondiam, sim, cada um ao seu modo, ao que fazer na Educação após a orgia moderna.

O esforço para não parecerem prescritivos ou utópicos fazia com que os críticos (da literatura pós-estruturalista na Educação) acreditassem que havia uma tentativa de falar para além da verdade e da representação. Entendiam que os estudiosos do campo pós-estruturalista estariam abdicando da razão e da linguagem (pasmem) — o que provocava que fossem presenteados com o rótulo de niilistas, especialmente, por aqueles defensores do campo mais crítico e dialético na área da Educação. Mas este já seria outro debate.

O fato é que este é o motivo pelo qual se tornava duplamente interessante demonstrar, por um lado, que não eram estudiosos pós-estruturalistas do além mundo, que falavam para além da verdade e da representação, ao mesmo tempo que, por outro lado, não eram niilistas, que desfavoreciam intencionalmente as lutas sociais em conspiração para favorecer o neoliberalismo em ascensão (lembramos que na década de 90 esta forma de racionalidade política adquiria força no Brasil).

Mas o fato é que não era isto nem aquilo, era muito mais e muito menos. E Sandra Corazza nos mostra, brilhantemente, como isto se fazia presente nos textos que selecionou para operar a desconstrução. Ela brinca com os conceitos, e dança entre as definições e categorias que criou. Quanto a sua própria postura político-pedagógica, sempre engajada, poderíamos situar as suas respostas nestas categorias? Talvez não seja possível enquadrar as respostas suscitadas pelo texto em uma única categoria. Ela responde ao modo de um intelectual subversivo, mal-humorado, sério e dançarino também.

Então, nestes excertos, hoje vemos prescrição, niilismo? Nenhum dos dois ou muito mais? Sem receio das categorizações inevitáveis, pois política e pedagogicamente implicada: possivelmente isto é muito mais. Se assim for, sobre a pergunta central do texto, temos muitas respostas a multiplicarem-se. Podemos recolocar a pergunta: que demandas nos são colocadas, como intelectuais da educação, após as lutas políticas travadas no século XX, seja de libertação sexual, pelas conquistas de direitos, de resistência aos regimes totalitários e às formas de representação?

Que tempo é este de agora? Seria ainda de pós-orgia? Que tempos vivemos neste novo século, que agora sabemos pandêmico e tão retrógrado politicamente? Como vamos responder

as demandas da Educação do século XXI? Ou melhor, como estamos respondendo? Como atualizaríamos o inventário com 60 dicas do que fazer após a orgia? Seria um belo trabalho, uma bela forma de honrar uma herança.

REFERÊNCIAS

BAUDRILLARD, Jean. *A transparência do mal*: ensaio sobre os fenômenos extremos. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CORAZZA, Sandra Mara. Manual de autoajuda para os intelectuais da Educação: 60 maneiras de responder à pergunta: 'o que fazer após a orgia?'. Porto Alegre: *Educação e Realidade*. Vol 23 (2), jun/dez, p. 43-62.

DEWS, Peter. Adorno, pós-estruturalismo e a crítica da identidade. In: ZIZEK, Slavoj. (org.) *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 51-70.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DERRIDA, Jacques e ROUDINESCO, Elizabeth. Políticas da diferença. In: *De que amanhã...* Diálogo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. p. 32-47.