



# MANUAL DE AUTO-AJUDA PARA INTELECTUAIS DA EDUCAÇÃO

60 maneiras de responder  
à pergunta:  
“o que fazer após a orgia”?<sup>1</sup>

Sandra Mara Corazza

**RESUMO** – *Manual de auto-ajuda para intelectuais da Educação. 60 maneiras de responder à pergunta: “O que fazer após a orgia”?* Já não era sem tempo! Finalmente, surge no mercado editorial esse pequeno — mas “definitivo” — manual de auto-ajuda. Destinado às educadoras e educadores que trabalham desde a perspectiva pós-estruturalista/pós-modernista, interessa, como se verá, a *targets* ilimitados de consumo. Seríssimo, de base científica, apresenta 60 maneiras de responder à atormentadora questão — *O que fazer, como intelectual da Educação, após a orgia moderna?* Consultando esse guia prático da intelectualidade competente, todas e todos se transformarão em algo melhor do que são; e, em consequência, viverão uma vida mais feliz. Experimente! Confira! Comprove! Para obter mais respostas: <http://www.orgias.ressacas.com/download/upgrades/???> (site da Web seguro).

**Palavras-chave:** pós-estruturalismo, manual, auto-ajuda.

**ABSTRACT** – *Self-help manual for intellectuals of Education. 60 ways to answer the question: “What to do after the orgy”?* It was about time! Finally we have available in the editorial market this small — but “definitive” — self-help manual. Tailored to educators who work from the post-structuralist/post-modernist perspective, it interests, as it will be clear, to unlimited consumer targets. Very serious, with scientific basis, it shows 60 ways to answer the tormenting question — *What to do, as an intellectual of Education, after the modern orgy?* Consulting this practical guide of competent intellectuality, everyone will turn into something better than they are and, as a consequence, will have a better life. Try it out! Check it out! See it for yourself!

For more answers: <http://www.orgias.ressacas.com/download/upgrades/???> (safe Web site).

**Key-words:** post-structuralism, manual, self-help.

*Se fosse caracterizar o atual estado de coisas, eu diria que é o da pós-orgia. A orgia é o momento explosivo da Modernidade, o da liberação em todos os domínios. Liberação política, liberação sexual, liberação das forças produtivas, liberação das forças destrutivas, liberação da mulher, da criança, das pulsações inconscientes, liberação da arte. Assunção de todos os modelos de representação e de todos os modelos de anti-representação. Total orgia de real, de racional, de sexual, de crítica e de anticrítica, de crescimento e de crise de crescimento. Percorremos todos os caminhos da produção e da super-produção virtual de objetos, de signos, de mensagens, de ideologias, de prazeres. Hoje, tudo está liberado, o jogo já está feito e encontramos-nos coletivamente diante da pergunta crucial:*

*O QUE FAZER APÓS A ORGIA?*

Jean Baudrillard (1992)

## Introdução

Esta é uma época difícil para intelectuais da Educação. Houve uma enorme mudança na natureza desta categoria social, cuja emergência ocorreu no Século das Luzes, e que vinha, desde então, sendo univocamente significada como guardiã dos ideais modernos e da própria República. Abalada e dividida, enquanto totalidade, pelas problematizações pós-estruturalistas/pós-modernistas, tal categoria abriga, hoje, o segmento constituído por intelectuais que pesquisam e analisam a cultura desde esta perspectiva “pós”.

Para essas/esses intelectuais, coloca-se o desafio de responder à pergunta reiteradamente formulada, em quase todos os espaços pedagógicos em que a prática discursiva “pós” é operada, qual seja: — *O que fazer, como intelectual da Educação, após a orgia moderna?*<sup>2</sup>. Mais do que nunca, elas e eles precisam ser espertas/os para responder a tal pergunta. Neste guia da intelectualidade competente, eu mostro como.

## Desenho do epítome

Por conter “noções essenciais acerca de uma matéria” (Aurélio, s.d.), este trabalho se define como um “manual”; e, mais do que isto, como um manual de auto-ajuda. Especificamente destinado àquelas e àqueles intelectuais pós-estruturalistas da Educação, traz a chave para seu sucesso, apresentando 60 maneiras de bem responder à atormentadora questão *o que fazer?*

Lidando com instruções de base científica, mas eminentemente práticas, o manual equipa tais intelectuais — de modo imediato e definitivo — com um compêndio essencial para a completa realização de seu ser integral, assim como para uma vida — biológica, intelectual e emocional — feliz.

## Operações manobradas

Para isso, eu — a compiladora — acionei a organização de um inventário<sup>3</sup> de “respostas”<sup>4</sup>, produzidas por teorizadores/as do campo da Educação e da Filosofia.

### 1. Seleção

A seleção das/os “autoras/es” foi intencionalmente interessada. Para começar, busquei respostas em produções de dois “clássicos” do discurso pós-moderno — Baudrillard (1992) e Lyotard (1993); a seguir, minha escolha recaiu sobre dois livros do campo educacional — Silva (1994) e Veiga-Neto (1995) —, aos quais sou ligada intelectual e afetivamente, e que, sem dúvida, foram os primeiros mais importantes, em língua portuguesa, para pensar e operar uma prática analítica educacional, perspectivada desde a teorização “pós”; trabalhei também com um texto de Walkerdine (1995), cuja produção muito me fascina.

Destaquei desde respostas, à primeira vista, sem vinculação explícita com a prática pedagógica — mas significativas de inscrição —, até as que fazem fortemente visível tal relação em seus ditos. Em outras palavras, realizei uma desconstrução — miúda, é verdade — de alguns dos textos “pós”; os quais, justo por estarem filiados a este tipo de enunciação, não se proporiem, a princípio, a responder à pergunta *o que fazer?*; embora, como veremos, acabem, de uma ou outra maneira, por respondê-la.

Felizmente, tais condições de seleção fazem deste manual um guia provisório, incompleto, à espera de outros inventários. A possibilidade de sua ampliação é constante, haja visto a proliferação de produções educacionais pós-estruturalistas/pós-modernistas. Bem como, *a posteriori*, poderá vir a exigir um trabalho de “aplicação” à teoria educacional daquelas respostas menos diretamente ligadas a ela; ou, então, prováveis operações denegatórias da pertinência daquilo que, para mim, formulou-se como “respostas”, enquanto para outras/os não se trata de nada disso.

### 2. Tratamento

Por ser apenas um guia, quanto aos fragmentos dos textos apresentados:

- 1º) não os comentei, por ser esta uma operação própria da era pré-moderna, onde o sábio — e era sempre masculino —, ao comentar, buscava atualizar a voz secreta da origem sagrada;
- 2º) nem os interpretei, por ter sido esta a técnica principal da hermenêutica moderna, onde a procura pelo não-dito do texto era perseguida;
- 3º) tampouco nada argumentei acerca das significações dos fragmentos, seja quanto ao seu efetivamente dito, seja quanto à globalidade da pro-

- dução do/a autor/a; pois que Foucault mesmo já notara que não existe nenhuma unidade da obra, e que um/a autor/a nunca é igual a si mesmo/a, mesmo porque não há autor/a, mas somente uma função-autor/a;
- 4º) apenas criei um título para cada fragmento, extraído do próprio escrito, a fim de chamar a atenção dos/as leitores/as, e facilitar a identificação do que possa lhes ser útil.

Desse modo, contentei-me em apresentar o que considerei como respostas à questão formulada; deixando para um outro tempo, ou para outras/os intelectuais da Educação, diversas operações, desta primeira derivadas.

Sempre que possível, extraí dos textos as partes mais significativas para os propósitos deste trabalho; adotando também o critério de que tivessem sido sinteticamente formuladas, para que, mesmo como partes descoladas dos textos, não perdessem sua intensidade de “respostas”<sup>5</sup>.

### **3. Apresentação**

A apresentação dos fragmentos não foi submetida a nenhum sistema hierárquico, em que o fragmento “nº 1” seria mais importante do que o de “nº 60”. Ao contrário, as indicações seguiram a relativa anarquia de minhas leituras; embora, no momento da escritura, por questões pragmáticas — para mim e para outras/os —, tenha tido o cuidado de apresentar as citações na mesma ordem em que estavam colocadas nos livros de onde foram retiradas<sup>6</sup>.

Tampouco estabeleci previamente um número específico de citações a serem extraídas de cada texto; apenas fui escrevendo aquelas que mais chamavam minha atenção. Por isto, também não existiu qualquer valoração acerca de mais elevada importância daqueles textos dos quais retirei maior número de citações sobre aqueles dos quais selecionei somente uma.

## **Justificativa de mim**

Agora, a problemática, para mim, crucialmente reflexiva: por que escolhi, dentre tantas possibilidades “operatórias”, esta? Ou seja: por que assumi realizar um trabalho que, justo por sua própria formulação e operações de busca, corre o risco de ser caracterizado como “moderno”? Lênin e Kant — só para lembrar destes — formularam esta mesma interrogação *O que fazer?*, dentro do registro discursivo da Modernidade; e, a partir daí, apontaram “saídas”, também modernas, enquadrando-as na moldura daquilo que, enquanto genericamente humanos, devíamos ou podíamos fazer.

De alguns motivos meus — que sei —, posso dizer que:

- 1º) esta questão continua a ser “um problema”, que merece atenção, em alguns dos discursos pós-modernos/pós-estruturalistas; como constatamos na própria epígrafe e como continuaremos a ver, em outros textos, especialmente naqueles que realizam aplicações analíticas no campo da Educação;
- 2º) porque esta pergunta é formulada em minhas/nossas salas de aula, tanto na Graduação, quanto na Pós-graduação e, também, em quase todos os espaços educacionais em que os grupos e as pessoas começam a interagir com as análises e problematizações “pós”;
- 3º) por último, porque é uma questão que, ao ser feita — sabe-se lá por que, diabos! —, ainda encontra ressonâncias em mim, e a qual ainda me interessa trabalhar, talvez em função de minha prática de educadora de educadoras/es. Função esta que, sem ser funcionalista, em alguns momentos — para que o próprio processo de formação continue —, implica em que se produza algumas respostas à questão *O que fazer?*; se não mais universais e baseadas em princípios, ao menos, a partir das ressignificações da Pedagogia, do Currículo e da Cultura, que vimos constituindo.

## **Inventário.**

### **Sessenta respostas à pergunta:**

#### **— *O que fazer, como intelectual da Educação, após a orgia?***

*1. Perecer pelos extremos. Já que o mundo se encaminha para um delirante estado de coisas, devemos nos encaminhar para um ponto de vista delirante. Mais vale perecer pelos extremos do que pelas extremidades. (JB<sup>7</sup>, 92, p. 5)*

*2. Constituir uma bela imagem. 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. (I., p. 19)*

*3. Resolver o teorema da parte maldita. 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. Diante de um processo que supera de longe a vontade individual e coletiva dos atores, tem-se de admitir que toda a distinção do bem e do mal [...] só vale estritamente na margem ínfima de nosso modelo racional — dentro desses limites, uma reflexão ética e uma determinação prática são possíveis; além dessa margem, no conjunto do processo que nós mesmos desencadeamos e que doravante se desenrola sem nós, com a implacabilidade de uma catástrofe natural, reina, feliz ou infelizmente, a inseparabilidade do bem e do mal e, portanto, a impossibilidade de promover um sem o outro. É propriamente o teorema da parte maldita, e não adianta perguntar se deve ser assim. É assim, e não o reconhecer é cair na pura ilusão. Isso não invalida o que pode ser*

*feito na esfera ética, ecológica, econômica da nossa vida, mas relativiza-lhe totalmente o alcance no nível simbólico, que é o destino. (I., p. 112)*

**4. Fazer da teoria um crime perfeito.** *Todas as espécies de acontecimentos aí estão, imprevisíveis. Já aconteceram ou estão chegando. 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. A teoria só pode ser isso: uma armadilha preparada na esperança de que a realidade seja suficientemente ingênua para se deixar apanhar. [...] Para captar esses acontecimentos estranhos, é preciso refazer da própria teoria uma coisa estranha. É preciso fazer da teoria um crime perfeito ou um atrator<sup>3</sup> estranho. (I., p. 117)*

**5. Deixar-se oprimir pelo Outro.** *Seja como for, sempre é melhor ser controlado por outrem do que por si mesmo. É melhor ser oprimido, explorado, perseguido, manipulado por outrem do que por si mesmo. [...] Assim como é melhor ser controlado por outrem, mais vale ser feliz, ou infeliz, por outrem do que por si mesmo. Sempre é melhor depender em nossa vida de algo que não depende de nós. Essa hipótese me libera de qualquer servidão. Não tenho de me submeter a algo que não depende de mim, inclusive minha própria existência. Sou livre de meu nascimento, posso ser livre de minha morte, nesse mesmo sentido. Nunca houve verdadeira liberdade além dessa. Daí nasce todo o jogo, todo o desafio, toda a paixão, toda a sedução: do que nos é completamente estranho e que, todavia, tem poder sobre nós. Do que é Outro e que é preciso seduzir. (I., p. 178-9)*

**6. Praticar a filosofia infantil da sutileza.** *Essa ética da devolução implica uma filosofia da sutileza. [...] Tal estratégia não tem nada de inocente. É a das crianças. 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. Navegam sob a bandeira da infância como sob a bandeira da complacência. Sua astúcia (e sedução) é total. [...] são como uma espécie diferente, cuja vitalidade e desenvolvimento supõem a destruição do mundo superior que as cerca (o dos adultos). A infância move-se no universo adulto como uma presença sutil e mortífera. Nesse sentido, a criança é o outro do adulto, porque é o destino, a forma infusa mais sutil do adulto e, ao mesmo tempo, nega-o de modo inexorável, movendo-se com a graça do que não tem nenhuma vontade própria. (I., p. 179-80)*

**7. Salvar a honra do nome.** *Finalmente, é necessário que se torne claro que não nos compete fornecer realidade, mas inventar alusões ao concebível que não pode ser presentificado. E não se deve esperar desta tarefa a menor reconciliação entre 'jogos de linguagem', em relação aos quais Kant, sob o nome de faculdades, sabia que estão separados por um abismo, e que só a ilusão transcendente (a de Hegel) pode esperar totalizá-los numa unidade real. Mas também sabia que essa ilusão paga-se e o preço dessa ilusão é o*

*terror. O século XIX e o XX saciaram-nos de terror. Já pagamos o suficiente a nostalgia do todo e do uno, da reconciliação do conceito e do sensível, da experiência transparente e comunicável. Sob a procura geral de falta de rigor e de permissividade, ouvimos murmurar o desejo de recomeçar o terror, de realizar o fantasma de esmagar a realidade. A resposta é: guerra ao todo, testemunhemos em favor do 'impresentificável', ativemos os diferendos, salvemos a honra do nome. (JFL, 93, p. 27)*

**8. Trabalhar o luto da perda do sujeito.** *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. Não se tratava apenas que reconhecêssemos a nossa finitude, mas que elaborássemos o estatuto do nós, a questão do sujeito. Quero dizer: escapar, simultaneamente, à recondução sem revisão do sujeito moderno e à sua repetição paródica ou cínica (a tirania). Esta elaboração não pode conduzir, creio, senão ao abandono, em primeiro lugar, da estrutura linguística comunicacional (eu/tu/ele) que, conscientemente ou não, os modernos avalizaram como modelo ontológico e político. (I., p. 41)*

**9. Direcionar a perda do nós, antimitologizantemente.** *Limito-me a indicar, através destas observações, a direção antimitologizante na qual creio que deveríamos 'trabalhar' a perda do nós moderno. (I., p. 44)*

**10. Traçar uma linha de resistência ao enfraquecimento.** *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. (I., p. 50)*

**11. Examinar o capitalismo como totalitarismo.** *Seria muito importante examinar o estatuto atual do capitalismo do ponto de vista do totalitarismo. [...] Creio que se pode perceber porque surge como a necessidade, analisando a fórmula canônica do gênero de discurso que é o seu. Veríamos que uma finalidade se esconde, no entanto, sob esta aparência: ganhar tempo. Será um fim universalmente válido? (I., p. 71)*

**12. Acompanhar a metafísica na sua queda.** *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. Traçar uma linha de resistência a ambos. Contra-atacar as confusões sem voltar a fazer uma 'frente'. De momento, a defesa das razões opera através de 'micrologias'. (I.,p. 79)*

**13. Dissociar a razão dos fenômenos.** *É preciso dissociar com cuidado a razão dos fenômenos, aquela que pode legitimar um regime político, a razão que permite a cada um suportar a sua singularidade, aquela que faz com que uma obra seja admirável, e também a razão pela qual há um dever, ou uma dívida. (I.,p. 89)*

**14. Operar em ‘ana’.** *Percebes que, entendido assim, o ‘pós’ do ‘pós-moderno’ não significa um movimento de come back, de flash back, de feed back, ou seja, de repetição, mas um processo em ana, um processo de análise, de anamnese, de anagoria, e de anamorfose, que elabora um ‘esquecimento inicial’.* (I.p. 98)

**15. Testemunhar a infância do encontro.** *Os problemas que tiveram origem na resistência de que falo apenas começam agora a surgir. Temos, dirás, de os elaborar. Quero apenas dizer-te o seguinte: seguindo essa linha, não nos fechamos numa torre de marfim, não voltamos as costas aos novos meios de expressão com os quais nos dotam as ciências e a técnica contemporâneas. Procura-se, pelo contrário, com eles e por eles, testemunhar a única coisa que conta, a infância do encontro, o acolhimento feito à maravilha que acontece (qualquer coisa), o respeito pelo acontecimento. Não te esqueças de que foste e és, tu próprio, isso, a maravilha acolhida, o acontecimento respeitado, a infância misturada dos teus pais.* (I.,p. 116)

**16. Escrever filosofia como a língua perdida da infância.** *Escreve-se antes de saber o que há a dizer e como, e para o saber, se possível. A escrita filosófica está adiantada em relação àquilo que deveria ser. Como uma criança, é prematura, inconsistente. Recomeçamos, não é fiável para chegar ao próprio pensamento, aí, ao fim. Mas o pensamento está aqui, emaranhado em não-pensamento, tentando desemaranhar a língua perdida da infância.* (I., p. 123)

**17. Relacionar-se de modo agonístico com as/os alunas/os.** *O aluno e o professor são vítimas um do outro. A dialética ou a dialógica não pode ocorrer entre eles, apenas a agonística.* (I., p. 125)

**18. Procurar a infância do pensamento didático.** *Nova tarefa do pensamento didático: procurar a sua infância em qualquer parte, mesmo que seja fora da infância.* (I., p. 126)

**19. Lutar para identificar auto-regimes de verdade.** *Minha visão é que Foucault [...] deixou as questões de táticas, estratégias, objetivos específicos àquelas pessoas diretamente envolvidas na luta e na resistência. Vem daí sua noção de ‘intelectuais específicos’ trabalhando no interior de setores ‘específicos’ ‘em pontos precisos nos quais suas próprias condições de vida ou trabalho os situam’. [...] É para essa tarefa política, no setor no qual eu trabalho, que dirijo minhas energias de pesquisa e docência atuais, na luta contínua para identificar regimes de verdade dos quais eu mesma faço parte.* (JMG, 94, p. 18)

**20. Criticar a educação humanista e liberal.** *Mas o problema consiste em reconhecer quando o poder moderno está sendo exercido e se a resistência é uma resposta apropriada. Foucault nega que ele sustente qualquer posição normativa explícita, mas sem uma tal posição é mais difícil ver como proceder. [...] Entretanto, essas objeções supõem que os princípios políticos libe-*

rais e a noção de educação liberal, que nós todos mais ou menos subscrevemos no mundo ocidental (em suas vertentes liberais e conservadoras), não sejam em si mesmas fundamentalmente equivocadas. Mas Foucault acredita que elas o são. Ou no mínimo, uma vez que ele diz pouco, explicitamente, sobre educação, mas muito sobre o Iluminismo, estruturas de poder, disciplinas e sobre a constituição de sujeitos, seu pensamento permite que formulemos uma crítica da educação de inspiração humanista e liberal. (JM, 94, p. 33)

**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. Sua análise não nos promete um duplo mais autêntico ou mais real ou mais próximo ao que de verdade somos. Não nos promete uma identidade 'verdadeira' à qual, sim, poderíamos nos sujeitar. De fato, não somos senão aquilo que se constitui na fabricação e na captura do duplo. Mas, sim nos permite dissolver o duplo, perceber seus perigos, resistirmos a suas inércias, ensaiar novas formas de subjetivação. [...] Ver-se de outro modo, dizer-se de outra maneira, julgar-se diferentemente, atuar sobre si mesmo de outra forma, não é outra forma de dizer 'viver' ou 'viver-se' de outro modo, 'ser outro'? E não é uma luta indefinida e constante para sermos diferentes do que somos o que constitui o infinito trabalho da finitude humana e, nela, da crítica e da liberdade? (JL, 94, p. 84)*

**22. Interrelacionar teorias científicas e saberes dos práticos.**  *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. (JV, 94, p. 95)*

**23. Deixar aberta a margem de manobra nas instituições educacionais.** *Tratar de não confundir a cultura culta com a cultura dominante. Vimos que, ao lado dos saberes normalizados, existem saberes não totalmente disciplinados. Isto quer dizer que, embora as instituições escolares desempenhem de fato funções de submetimento, elas podem desempenhar também funções libertadoras. Nelas é possível, como se demonstra cotidianamente, transmitir a paixão pelo conhecimento, ainda que seja em menor medida do que o desejável. Também é possível a formação de sujeitos críticos que resistam às formas de imposição. Fica aberta, portanto, nas instituições educacionais uma margem de manobra, fica aberto um espaço de oposição à desresponsabilização de professores e estudantes. (I.)*

**24. Pôr em questão a lógica da pedagogização.** *Buscar meios e procedimentos para, desde o início, pôr em questão a lógica crescente da pedagogização, dos esquemas classificatórios e seu uso. Não aceitar, sem revisão, os diferentes estádios, níveis, programas nos quais se tentam fechar os sujeitos e os saberes. Não partir a priori, por exemplo, de que os estudantes de um determinado nível devem ter uma idade determinada e aprender exclusivamente cer-*

*tos conteúdos, habilidades e destrezas. Ensaiar novas formas de pensamento, novas formas de organização e de transmissão mais horizontais, transversais e polimorfas, que abram caminho a outras formas de relação na escola, que possibilitem a entrada de novos conhecimentos e criem maiores possibilidades. Favorecer a insurreição dos saberes e a formação de novas formas de subjetividade — ambos os processos, [...], andam juntos — que levem a nos liberar da tirânica imposição do “conhece-te a ti mesmo” enquanto fundamento do acesso ao conhecimento e da estruturação da subjetividade. (1., p. 96)*

**25. Ir além da dicotomia tradição x renovação.** *Evitar a ilusão de que o etnocentrismo das ‘pedagogias tradicionais’ (colocado em relevo por numerosos sociólogos da educação), seu desprezo pelas culturas não acadêmicas, sua rejeição à diversidade, possa se corrigir facilmente mediante a aplicação das ‘pedagogias renovadoras’. As pedagogias renovadoras são, em geral, excessivamente psicológicas. Ao se opor simplesmente às tradicionais, correm o perigo de reivindicar uma cultura, também construída, das classes populares, excessivamente vinculada ao criativo, ao concreto, ao local e ao prático. Podem deste modo encerrar os filhos das classes mais desfavorecidas numa espécie de realismo concreto, negando-lhes o acesso à cultura culta, a determinados saberes, e provocar assim os efeitos menos desejados: impedir-lhes de escapar a sua condição de sujeitos submetidos. 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. (1.)*

**26. Exercer novas políticas educacionais de recusa, paradoxo e crítica imanente.** *A política não diz respeito à libertação, ao progresso e à Utopia nem à tirania, à estagnação e ao fim da história. [...] De forma similar, a educação não diz respeito ao desenvolvimento intelectual, ao progresso social ou ao crescimento econômico. Não diz respeito ao iluminismo ou à emancipação, nem à doutrinação e ao controle, mas à sujeição, à disciplina e à recusa. Para além disso, 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. (RD & BP, 94, p. 109)*

**27. Abraçar as possibilidades imaginativas da Educação como ‘ciência gaia’.** *A educação pós-moderna deveria ser a ‘ciência gaia’ (Nietzsche) abraçando as possibilidades imaginativas que a contingência oferece. Uma educação apropriadamente pós-moderna torna-se uma propedêutica a uma linguagem que constitui a unidade comunicativa da pólis moderna. Em outras palavras, a Pós-Modernidade convida a uma resposta pluralista à condição contingente que anuncia. Como tal, ela oferece espaço para uma interrogação inteligente de práticas passadas e uma resposta imaginativa a novas contingências. Uma educação comunicativa não-redentora é central à política comunicativa da Pós-Modernidade. (DMJ, 94, p. 124)*

**28. Abrir a pedagogia pós-moderna como irônica.** *Como seu pluralismo e relativismo sugerem, uma nova pedagogia será aberta, em uma era de globalização, a contribuições e práticas culturais de tradições alternativas ou diferentes (confucionismo, islamismo, etc.). Ela deve resistir, entretanto, a um recuo à tirania de uma verdade única, científica, religiosa ou essencialista. Reconhecendo que o eu é essencialmente contingente e um construto das linguagens que habita e modifica, a pedagogia pós-moderna é irônica e aberta. Ela nega uma natureza ou um essencialismo absolutista. 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. (I., p. 125)*

**29. Interseccionar a equidade com apelos de reforma educacional.** *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. Todas as três características, além disso, devem estar baseadas numa contínua atenção para com a questão da equidade. A intersecção da equidade com apelos de reforma e de renovação desafia os professores a traçar alternativas, em cooperação com aqueles indivíduos que têm sido sistematicamente marginalizados e cujas vozes têm sido emudecidas ou silenciadas por uma lógica da normalidade que reduz as diferenças a déficits. (FP, 94, p. 142-3)*

**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. (DB, 94, p. 171)*

**31. Não acreditar em locais privilegiados para decidir estratégias.** *Crucialmente, [...] não existe nenhum local central ou privilegiado para decidir estratégias específicas. (I.)*

**32. Utilizar diferentes linhas de ‘empowerment’.** *Apenas significa dizer que a forma como uma escolha é feita e implementada freqüentemente tem pouco a ver com ‘escolha’ tal como usualmente a pensamos. Outra vez, é uma questão de conhecer e controlar o que faz (causa) o que eles ‘fazem’. Embora haja com freqüência ‘intersecções’, o fortalecimento do poder, no sentido de Foucault, pode muito bem, às vezes, funcionar ao longo de linhas diferentes das linhas do poder político e econômico. (I.)*

**33. Levar a sério as teorias lingüísticas, ao construir teorias de escolarização.** *Não estou preocupado apenas com o passado. Estou preocupado com a forma como o passado é trazido para o presente para disciplinar e normalizar. Penso que ao construir teorias de escolarização precisamos levar a sério aquilo que as teorias lingüísticas vêm nos dizendo há pelo menos 70 anos. [...] Tampouco podemos deixar de ser reflexivos sobre a posição do sujeito do crítico e sobre a epistemologia do progresso. (TSP, 94, p. 208)*

**34. Distinguir as interpretações da noção ‘cultura de empresa’.** *Se aceitamos que a noção de empresa não está confinada aos negócios, para ser julgada puramente em termos de ganhos momentâneos de curto prazo, então podemos querer reconhecer outros conceitos de empresa, ligados às noções de iniciativa, práticas sustentáveis ou simplesmente sobrevivência no sentido mais amplo. Se a empresa pode ser definida como negócio, puro e simples, então os educadores devem resistir vigorosamente a essa noção e à sua intrusão na educação. 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. (MP, 94, p. 223)*

**35. Adotar uma postura foucaultiana.** *Não poderia concluir sem lembrar uma questão que atravessou toda a discussão, na maior parte das vezes de maneira não explícita. Trata-se daquilo que eu denomino postura foucaultiana e que, de resto, está de certa forma presente em todo o pensamento pós-estrutural ou pós-moderno. Uma postura que se caracteriza pela mais completa e permanente desconfiança sobre as verdades que se costuma tomar como dadas, tranquilas e naturais. Uma postura que se manifesta pelas constantes tentativas de escapar de qualquer enquadramento que postule como não-problemáticas as idéias iluministas de um sujeito fundante, de uma razão transcendental e de um homem ou mulher natural e universal que habitaria dentro de cada um de nós. (AV-N, 94, p. 243-4)*

**36. Desiludir-se de uma posição única da consciência e do sujeito.** *Uma perspectiva que reconhece o descentramento da consciência e do sujeito, a instabilidade e provisoriedade das múltiplas posições em que são colocados pelos múltiplos e cambiantes discursos em que são constituídos, começa por questionar e interrogar esses discursos, desestabilizando-os em sua inclinação a fixá-los numa posição única que, afinal, se mostrará ilusória. (TTS, 94, p. 249)*

**37. Considerar-se em estado permanente de luta.** *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; incluindo, talvez principalmente, aquelas nas quais, como educadores/as, nós próprios/as estamos envolvidos/as. (I., p. 251)*

**38. Aumentar o grau de auto-reflexividade.** *A intelectual, nessa perspectiva, não se reconhece tanto pelo grau de sua crítica em relação às posições de poder dos outros quanto pelo grau de sua auto-reflexividade. (I., p. 252)*

**39. Não separar regulação e saber.** *Uma outra implicação dessa perspectiva para a educação é não separar regulação e saber. (I., p. 253)*

**40. Reconhecer a ilusão dos significados transcendentais e das metanarrativas.** *Embora talvez seja necessário pensarmos os significados como transcendentais, um certo reconhecimento da ilusão que constitui sua busca desenfreada pode constituir um saudável elemento na constituição de uma*

*teoria e uma prática mais modestas e realistas. O abandono dos significados transcendentais — como o das metanarrativas — não deve deixar saudades. (I., p. 254)*

**41. Formular perguntas sobre o quê deixa de circular.** *É preciso perguntar: quais questões e noções são reprimidas, suprimidas ou ignoradas quando um discurso desse tipo se torna hegemônico? Que visões alternativas de sociedade deixam de circular no imaginário pessoal e social? (I., p. 255)*

**42. Repensar o predomínio da Razão iluminista.** *Por isso, numa era em que o predomínio da Razão iluminista é colocado em questão a partir de variadas perspectivas — pós-estruturalismo, pós-modernismo, feminismo, pacifismo, ambientalismo — é difícil deixar de repensá-lo também no âmbito da educação. (I., p. 256)*

**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, mais atentas aos detalhes locais e específicos, enquanto que o conhecimento corporificado no currículo precisa estar mais atento às vozes e às narrativas de grupos até então excluídos de participar de sua produção e criação. (I., p. 257)*

**44. Estender e ampliar a prática de crítica política.** *Uma possível resposta é que esses questionamentos apenas estendem e ampliam o projeto educacional crítico de desestabilização dos poderes, certezas e dogmas estabelecidos. Que isto constitui em si uma prática, uma prática de crítica que tem objetivos e resultados políticos. É verdade que desta vez o próprio projeto crítico torna-se objeto da operação de crítica e questionamento e nisso está precisamente uma de suas novidades. (I.)*

**45. Submeter nossas posições à crítica e à dúvida.** *Mas a auto-reflexividade não significa niilismo ou cinismo, nem falta de compromisso e responsabilidade. 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. Isso tampouco implica um abandono da política. Se existe abandono é apenas de uma política baseada em certezas, dogmas e narrativas mestras. (I., p. 257-8)*

**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. (I., p. 258)*

**47. Assumir a tarefa política de participante no processo social.** *Não mais obrigada a dar conta de tudo, não mais obrigada a prescrever uma série de receitas para todas as situações, 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. (I.)*

48. **Saber parar para resistir à prescrição.** *Mas a partir daqui vou ficar tentado a prescrever. Melhor terminar antes disso. Pós-estruturalmente. (I)*

49. **Demonstrar as pretensões de verdade da Psicologia do Desenvolvimento.** *Portanto, minha tarefa é dupla: demonstrar que a psicologia do desenvolvimento fundamenta-se em uma série de pretensões de verdade historicamente específicas, e que estas não são o caminho único ou necessário para compreender as crianças. Além disso, pretendo estabelecer que tais práticas, como pedagogias e formas de ensino concretas, não são meras aplicações de um aparato científico, senão que poderiam conceber-se como implicadas, central e estrategicamente, na possibilidade da própria psicologia do desenvolvimento. (VW, 95, p. 81)*

50. **Desconstruir a ‘verdade científica’ sobre as crianças.** *Que se assume pois na Pedagogia? Como se chegou a este sistema de classificação e por que a observação, regulação e facilitação de uma seqüência particular de desenvolvimento são o ponto central da prática pedagógica? A fim de responder estas questões, proponho-me a explicar aquelas condições históricas de possibilidades que produzem o presente, isto é, a existência e hegemonia destas práticas. Isto requer deixar de lado os pressupostos que fazem difícil imaginar como poderia ser de outra maneira, ou como desconstruir a ‘verdade científica’ sobre as crianças. (I, p. 92)*

51. **Relacionar os regimes de verdade da Psicologia com mudanças na prática pedagógica.** *Examinando as relações de poder-saber que possibilitaram os regimes de verdade da Psicologia do Desenvolvimento, poderemos demonstrar as condições que produziram a classificação e regulação do desenvolvimento enquanto ciência e enquanto pedagogia validada cientificamente. Neste sentido, espero demonstrar a inseparabilidade das verdades científicas e das condições de seu surgimento, desenvolvimento e transformação como condições de necessidade prática, nas quais os regimes de verdade criados pela Psicologia estão relacionados internamente com as mudanças e transformações na prática pedagógica. (I.)*

52. **Colocar tudo sob suspeita, partindo para as pequenas revoltas diárias.** *O que ele [o pensamento de Michel Foucault] nos mostra de novo, sob o sol, não é certamente a possibilidade de construirmos um paraíso utópico, mas o contrário: a necessidade de colocar tudo sob suspeita — até mesmo os fundamentos racionalistas e humanistas que sustentam nossos discursos e nossas práticas e que nos prometeram as utopias. É dessa atitude hiper crítica que podem nascer nossas pequenas revoltas. 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. (AV-N, 95, p. 49)*

53. **Orientar-se pelos princípios da eficácia e da honestidade.** *Ciente de minha responsabilidade como “intelectual específica”, tenho buscado me ori-*

*entar pelos princípios da eficácia e da honestidade [...]: eficácia na 'competência específica', na 'especialização que não implique em compartimentalização'; honestidade abrangendo uma 'atitude de alerta' — que significa prestar atenção às conseqüências de minha própria prática teórica, de como os resultados do que estou produzindo são usados — e 'esforço' — que significa estar persistentemente exercendo a vigilância de boa fé exigida para sustentar essa consciência; uma honestidade que 'não significa um esforço em direção ao autoconhecimento; uma hermenêutica do eu, nem qualquer outra busca da verdade' sobre mim mesma. (GK, 95, p. 80)*

**54. Abdicar da mesmidade.** *Certamente muitas outras leituras poderiam ser feitas sobre esse Guia [Guia das Escolas Maristas], às vezes diversas da minha. Outras descobertas, outros recortes, diferentes ênfases. (GL, 95, p. 105)*

**55. Superar a ambição teleológica.** *Igualmente cativa da significação imaginária social da Modernidade, foi difícil superar a ambição teleológica de que uma pesquisa, assim como uma crítica, leva a algum lugar determinado, a algum reduto da verdade em que aproximações do melhor, do mais correto, serão alcançadas. Parece simples afirmar, ao final de um trabalho, que necessariamente não precisamos ter resposta para todas as perguntas, ou que podem haver múltiplas respostas; o que é problemático é incorporar esse novo posicionamento ao imaginário do/a pesquisador/a, de forma a que ele/a não seja, freqüentemente traído/a por ele. Mas, será mesmo possível ao trabalho intelectual e a qualquer atividade humana a abdicação à teleologia? (MVC, 95, p. 154)*

**56. Construir juntos as verdades da educação ambiental.** *O objetivo que me guia ao escrever esse texto não é o de tentar tornar o discurso da educação ambiental menos agressivo ou politicamente pretensioso. Mas tornar evidente a nossa própria produção discursiva sobre educação ambiental. [...] 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. E induz efeitos regulares de poder'. (MG, 95, p. 182)*

**57. Interpretar as propostas de reforma educacional como práticas sociais e políticas.** *Consideradas, portanto, como 'práticas sociais e políticas', as propostas de reforma educacional estão longe de serem planos de ação objetivos e desinteressados, cujo estudo se restringiria a um processo formal de descrição dos fatos. Assim, para tentar dar conta da sua natureza social e política, será preciso interpretar como os planos e as categorias da reforma disciplinam e constróem nossos sentidos de possibilidade e de escolha. (NM, 95, p. 208)*

**58. Usar a estratégia desconstrucionista como contradiscurso à ofensiva neoliberal.** *Caso essa relação de circularidade — entre o projeto neoliberal educacional e o significado transcendental do Construtivismo Pedagógico —*

*possa ser pensada, falada e, por isto, investigada, a estratégia desconstrucionista de Derrida certamente auxiliará como um dos instrumentais analíticos. Criando novas possibilidades de investigação e de análise das relações de saber-poder e dos modos de subjetivação produzidos pelo discurso pedagógico construtivista, através do refinamento e da matização da própria prática de crítica política, podendo vir a se constituir como um poderoso contradiscurso das/os educadoras/es à ofensiva neoliberal/neoconservadora. (SMC, 95, p. 228)*

**59. Praticar a reflexão desconstrutivista para sacudir os alicerces da pesquisa em Didática.** *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 nossas práticas de pesquisa sobre a Didática. (SMMO, 95, p. 243)*

**60. Subordinar a epistemologia à política.** *Esta talvez deva ser a tarefa de uma teoria crítica da educação — a contestação e o questionamento constante, mas não a partir de uma posição superior, vanguardista, epistemologicamente superior, e sim a partir do interior mesmo das relações de poder e do questionamento de seu próprio envolvimento no estabelecimento de hierarquias, posições e autoridades privilegiadas. Trata-se de uma tarefa na qual a epistemologia se subordina à política e não o contrário. (TTS, 95, p. 260)*

## Descrição polimorfa

Como pôde ser visto, no inventário que agora termina, há um pouco de tudo para cada gosto — ou tormento. Ou seja, as respostas encontradas<sup>9</sup> são múltiplas, tal como são descentradas as problematizações feitas pela perspectiva pós-estruturalista/pós-modernista no campo da Educação e da cultura. Em poucas palavras: são respostas históricas porque demasiado-humanas e humanas porque demasiado-históricas.

Em sua maioria, estão distantes daquelas fornecidas pela textualidade moderna; e, devido à sua filiação pós-moderna/pós-estruturalista, abdicam de indicar posições normativas e retóricas universalizantes; constituindo-se, ao contrário, muito mais em guias para auto-reflexão e debate público coletivo de práticas analíticas ou educacionais locais, realizadas por intelectuais específicos/os.

Muitas delas são respostas polêmicas; ou mesmo, para as/os desavisadas/os, sem-sentido. Às vezes, são formuladas de modo mal humorado, rabugento; e, outras vezes, com-graça-e-espírito.

Claro que umas são mais modernas do que outras, porque insistem em dizer *o que fazer*, de um jeito que não sai radicalmente do registro totalizador. Estas têm um ar sério e grave, e respondem mesmo, desde um horizonte utópico de

promessas; se bem que — pensando melhor —, em alguma medida, sejam mais cautelosas e relativizadas do que suas predecessoras iluministas.

Outras respostas são alegremente irônicas, risonhas, dançarinas, brincalhonas, equilibram-se na corda sem rede em baixo, arriscam-se. Estas são as que têm, propriamente falando, o gosto da ressaca moderna: “sabem” a cabo de guarda-chuva ou de corrimão de escada; constituem o emblemático do *day after*, em que o preço a pagar nem é tão alto assim: um banal sorrisal; uma colher — das grandes, em pouca água! — de olina-essência-da-vida; uma neosaldina — que ninguém é de ferro! —; qualquer bebida “cola”, com bastante açúcar — meu deus, *diet* hoje, nem pensar! —; e um *rango* que seja o puro, puríssimo amido — *Avanti, Itália!*

São estas as respostas que pedem, imploram, que ninguém fale alto — de preferência, que ninguém fale nada! —; que não ponham a vitrola (ou o *Cd*) para tocar, nem mesmo com as músicas de fé do Roberto Carlos, — o berreiro do Pavarotti seria o horror dos horrores! —; nem abram as janelas, porque os olhos estão com fotofobia e a cabeça está tentando achar o prumo — para, na próxima festa, saber onde e com quem vão e para, desta vez, acharem sozinhos o caminho de volta, embora sem qualquer esperança de conseguirem tal façanha!

Poucas respostas das encontradas esforçam-se por não responder quase nada. Por que é que a maioria responde? Sei lá! Talvez porque exista uma problemática educacional que está sendo re-feita, e à qual compete ainda formular enunciações; mesmo sabendo que estas serão desmontadas, dissolvidas, desconjuntadas, esquartejadas, submetidas de novo a novas orgias e a velhas ressacas<sup>10</sup>.

O exercício acionado permitiu dar visibilidade a 60 maneiras de responder à questão central deste trabalho. E, como se pode agora comprovar, constitui-se em um guia imprescindível para uma vida mais saudável e um trabalho intelectual mais eficaz e eficiente. O manual deverá estar sempre à mão!

Tenho certeza que este guia servirá para dissolver as queixas — já bastante cansativas! — daquelas/es intelectuais da Educação que, ao tomarem contato com a teorização social “pós”, alojam-se no lamento de suas supostas não-respostas ao *O que fazer, após a orgia?* — tenha tal orgia se dado na sexta, no sábado, ou no domingo à noite.

As/aos ainda insatisfeitas/os das “segundas-feiras de manhã”, ou de “começo da tarde” do mesmo dia, resta o esforço de continuar procurando; e, ao procurar, dar um jeito de produzir outras respostas. O que é preciso descrever — e nisto se aplicou este manual prático — são as maneiras de responder, tão diferentes e mesmo antagônicas àquelas, seguramente familiares, com as quais os paradigmas modernos nos acostumaram.

A meu ver, aqui reside a maior beleza e a mais preciosa riqueza estética dessas respostas: o poder-saber continuar a responder à pergunta essencialmente moderna *o que fazer?*, de outros modos, com outras tecnologias e operações analíticas, a partir de outros lugares de enunciação das verdades, sabendo-se uma outra subjetividade. Subjetividade que prosseguirá, incansavelmente, per-

guntando e respondendo — imaginária e simbolicamente — ao que sempre nos interroga, pois que não cessa de não se escrever, isto é, ao Real.

Este que termina foi, portanto, um trabalho que atendeu a necessidades práticas, no caso, as minhas; e, sem dúvida, também as de muitas/os leitoras/es. Daqui para a frente, quando, ao nosso lado ou à nossa frente, algum “viúvo” ou “viúva” da Modernidade começar com suas nostálgicas lamúrias de que a prática discursiva pós-estruturalista /pós-modernista nada diz sobre *o que fazer?*, lhe alcançaremos, no ato, esse *Manual de auto-ajuda*, com 60 fulgurantes e definitivas respostas. E ainda diremos: — *Isto é só para começar!*

O que não consegui descobrir é o quê um/a sujeito/a moderno/a fará com isto. Mas, tal problema não é, definitivamente, meu.

### Notas

1. A primeira versão deste trabalho foi apresentada em janeiro de 1996, no *Seminário de fim-de-tarde das segundas-feiras*, intitulado *Pós-estruturalismo e Educação*, ministrado pelo Prof. Dr. Tomaz Tadeu da Silva, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.
2. Para repetir e circunscrever a pergunta do filósofo francês Baudrillard (1992), é evidente que, antes disto, aceitei “o estado orgiástico”, enquanto metáfora do momento explosivo da Modernidade; bem como acatei a situação de “pós-orgia”, como denominação adequada às condições pós-modernas deste nosso tempo presente.
3. O significante “inventário” surgiu, quando pensei neste trabalho e o adotei, deixando que ressonâncias antigas nele fincassem âncora. Quase concluído, fui ao dicionário (Aurélio) e, das diversas significações encontradas, pensei que “este” inventário — mais do que uma prosaica “lista discriminada”, “registro”, “relação”, “rol de mercadorias”, ou então “descrição”, “enumeração minuciosa” — aceitava aquela de “relação dos bens deixados por alguém que morreu”, e mesmo o “documento ou papel em que se acham relacionados tais bens”. Portanto, os textos têm “bens” — preciosos para a pergunta formulada —, e é a eles que aqui inventario. Agora, quem é que morreu? O/a autor/a? O Eu que legou tais bens? Mas, esta é uma pergunta para um outro trabalho que não este.
4. “Respostas” que se constituem enquanto tal para meu entendimento.
5. Mesmo com esta precaução de prudência, muitas vezes, a “ida” ao texto torna-se imprescindível.
6. Este tipo de “ordem”, — assim como qualquer outra —, se apresenta alguma vantagem, tem inúmeras desvantagens. Das quais, posso citar aquela de espalhar pelo trabalho diversas “respostas” para uma mesma problemática, tal como a questão da liberdade, da política, da subjetividade, da analítica, da infância, etc. De qualquer modo, fica o registro de que a forma que escolhi para inventariar é arbitrária, contingente, e por isto, falha. Outras formas, outras ordens são possíveis. Resta arquitetar.
7. Ao final do trabalho, encontram-se as referências bibliográficas e, nestas, a condensação dos nomes das/os autoras/es indicada por suas letras iniciais, tal como será escrito

durante todo texto, para não sobrecarregar a leitura. Pelo mesmo motivo, optei por não utilizar as tradicionais “aspas”. Além disto, agrupo as citações, por autor e mesmo por obra, facilitando sua procura e, quando inscrevo em continuidade o/a mesmo/a autor/a e o mesmo texto, indico “Ibidem”, apenas pela letra I. Suprimi o milhar e a centena do ano de publicação dos livros [19..], e grafiei apenas a dezena e a unidade correspondentes [93,94,...].

8. Tradução literal do neologismo utilizado pelo autor, *attracteurs*.
9. Interessante notar que as “respostas”, com poucas exceções, localizam-se na parte final dos textos e mesmo em seus últimos parágrafos. (Ou fui eu que, com insistência, as procurei ali?)
10. Ressacas que, mais do que “esperar” (no sentido de desejar, querer), trabalhamos e lutamos para que não sejam aquelas posteriores às mortais orgias modernas de Hiroshima, Auschwitz, Praga, Vietnã, Bósnia, ... Pois estas orgias poderão ser, algum dia e em alguma latitude, superadas quanto a seu teor de práticas científicas, racionais, masculinas, iluministas, capitalistas, colonialistas, emancipatórias, progressistas? E tocou a nós, contemporâneas/os, “curtir” justo estas ressacas — do tamanho deste mundo velho, sem porteiras (só para lembrar o Érico Veríssimo) —, para as quais qualquer uma das estratégias “pós-orgias”, referidas um pouco acima, é absolutamente ineficiente, e é preciso aguentá-las “no osso do peito”, não querendo nunca mais voltar à essas “festas”!
11. Iniciais em maiúsculas que aparecem referidas no corpo do trabalho.
12. A partir deste ponto das *Referências Bibliográficas*, os textos retirados do mesmo livro serão indicados por: In: SILVA, 94.
13. A partir daqui, todos os textos integrantes do mesmo livro serão referidos assim: In: VEIGA-NETO, 95.

### Referências Bibliográficas

- AURÉLIO/FERREIRA, A.B. de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s.d.
- BAUDRILLARD, Jean. *A transparência do mal: ensaio sobre os fenômenos extremos*. Campinas, SP: Papirus, 1992. (JB)<sup>11</sup>
- BLACKER, David. Foucault e a responsabilidade intelectual. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). *O sujeito da educação*. Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.<sup>12</sup> (DB)
- CORAZZA, Sandra M. O construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo. In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.<sup>13</sup> (SMC)
- COSTA, Marisa V. Elementos para uma crítica das metodologias participativas de pesquisa. In: VEIGA-NETO, 95. (MVC)
- DEACON, Roger & PARKER, Ben. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, 94. (RD&BP)
- GORE, Jennifer M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, 94. (JMG)

- GRUN, Mauro. A produção discursiva sobre educação ambiental: terrorismo, arcaísmo e transcendentalismo. In: VEIGA-NETO, 95. (MG)
- KNIJNIK, Gelsa. Intelectuais, movimentos sociais e educação. In: VEIGA-NETO, 95. (GK)
- JONES, David M. Foucault e a possibilidade de uma pedagogia sem redenção. In: SILVA, 94. (DMJ)
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, 94. (JL)
- LOURO, Guacira L. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: VEIGA-NETO, 95. (GLL)
- LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno explicado às crianças*. Correspondência 1982-1985. Lisboa: Dom Quixote, 1993. (JFL)
- MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, 94. (JM)
- MARZOLA, Norma. Para uma teoria da mudança educacional. In: VEIGA-NETO, 95. (NM)
- OGIBA, Sonia M.M. A produção do conhecimento didático e o pós-estruturalismo: potencialidades analíticas. In: VEIGA-NETO, 95. (SMMO)
- PETERS, Michael. Governamentalidade neoliberal e educação. In: SILVA, 94. (MP)
- PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência humana. In: SILVA, 94. (FP)
- POPKEWITZ, Thomaz S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, 94. (TSP)
- SILVA, Tomaz T. da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, 94. (TTS)
- \_\_\_\_\_. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, 95. (TTS)
- VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, 94. (JV)
- VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e educação: outros estudos foucaultianos. In: SILVA, 94. (AV-N)
- \_\_\_\_\_. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, 95. (AV-N)
- WALDERDINE, Valerie. Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño: la inserción de Piaget en la educación temprana. Texto mimeografado. (VW)

Sandra Mara Corazza é professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

Endereço para correspondência:

Rua João Berutti, 185  
Chácara das Pedras  
91330-370 - Porto Alegre/RS  
E-mail: scorazza@plug-in.com.br