

Uma Ideia de Pesquisa que faz a Língua Educacional Gaguejar: pesquisa-docência da diferença contra o mito das castas

Ester Maria Dreher Heuser¹

¹Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Toledo/PR – Brasil

RESUMO – Uma Ideia de Pesquisa que faz a Língua Educacional Gaguejar: pesquisa-docência da diferença contra o mito das castas. O artigo ocupa-se da primeira condição para a criação e atualização da ideia de pesquisa-docência da diferença inventada por Sandra Corazza, com a qual ela se insurgiu frente ao consenso nacional de que pesquisa só se faz na pós-graduação – gênese do mito que divide a educação em duas castas: de um lado, estão os raros intelectuais que pesquisam e, de outro, concentra-se uma grande massa de professores que somente ensinam. Este texto defende, mostra e exemplifica que a invenção da ideia de pesquisa-docência teve como condição uma relação específica com a língua pedagógica: fazê-la gaguejar, ao inserir nela o procedimento de *escrita-esquizo*, cujo resultado foi a produção de efeitos dissonantes ao consenso e à ampliação das fronteiras da língua.

Palavras-chave: **Sandra Corazza. Pesquisa-Docência da Diferença. Escrita -Esquizo. Deleuze. Guattari.**

ABSTRACT – A Research Idea that makes the Educational Language Stutter: research-teaching of difference against the myth of castes. The article deals with the first condition for the creation and updating of the idea of research-teaching of difference invented by Sandra Corazza, with which she rebelled against the national consensus that research is carried out in post-graduate studies – genesis of the myth that divides education into two castes: on the one hand, there are the rare intellectuals who research and, on the other, there is a large mass of professors who only teach. It defends, presents and exemplifies that the invention of the idea of research-teaching had as a condition a specific relationship with the pedagogical language: making it stutter by inserting in it the *schizo-writing* procedure, whose result was the production of dissonant effects to the consensus and the expansion of the language borders.

Keywords: **Sandra Corazza. Research-Teaching of Difference. Schizo-Writing. Deleuze. Guattari.**

Quem é Pesquisador? A Invenção de um Mito

Nada contra o Mito quando se confessa que se é seu criador (Corazza, 2020b, p. 22).

É consenso nacional que o conhecimento produzido na maioria das áreas de Humanas, na qual se enquadra a Educação, está situado na pós-graduação, o que faz com que esta se confunda com a política científica do país (CAPES, 2017; 2019). Assim, infere-se que, para se tornar pesquisador, é imprescindível adentrar pela estreita porta de um curso *stricto sensu*; nele conseguir permanecer; investigar, preferencialmente com um grupo de pesquisa voltado aos mesmos autores, temas e problemas; e produzir artigos, capítulos, dissertação ou tese – dependendo do nível do curso –, no tempo determinado pelas regras das agências de fomento e avaliação. E, se tudo correr bem – nas inúmeras dimensões de uma vida, que implicam o privado e o público, a micro e a macropolítica – esse pesquisador, formando-se doutor, contribuirá para a “[...] ampliação do sistema de pós-graduação como um todo” (CAPES, 2017, p. 03). Isto porque essa é a condição básica para a sua retroalimentação, afinal é nos programas de pós-graduação que são formados aqueles que, futuramente, nele atuarão e seguirão com as pesquisas¹.

As evidências indicam que é essa a tendência: é preciso subir os degraus universitários, na condição de estudante, até tornar-se doutor para, mais uma vez, candidatar-se a uma vaga no ensino superior, porém, dessa vez, para ascender a um lugar “do lado de lá”, o lado do professor-pesquisador – pois, o sistema de pós-graduação brasileiro não dissocia ensino de pesquisa e vice-versa. Tal tendência parece seguir um curso “natural”: o candidato aprovado e admitido no quadro da carreira, depois de um conjunto de pesquisas publicadas e tendo cumprido exigências mínimas de um programa de pós-graduação, finalmente, torna-se um professor-pesquisador-orientador-*stricto sensu*. Todavia, este lugar nunca será seguro nem garantido, pois a autoconservação nele dependerá de muitos outros esforços, pessoais e coletivos, para pesquisar, publicar, concorrer a editais de pesquisa, se houver, e, quiçá, tornar-se “pesquisador produtividade”, condição que também têm suas categorias e níveis. Isso tudo contando com a contrapartida de iniciativas responsáveis por fomento, para que as condições materiais das universidades estejam à altura das exigências das pesquisas capazes de responder aos problemas de seu tempo e empurrar as fronteiras do conhecimento.

Simplificadamente, é este o lugar comum do que vem a ser o processo de formação de um pesquisador que só chega a seu termo, quando findada a própria vida profissional. São décadas de esforço coletivo para que o Brasil tenha alcançado um formato de pós-graduação que, como diz Ribeiro (apud Sem Ciência..., 2021), é o único nível de educação que “[...] se ombreia com os países desenvolvidos”, tendo alcançado a “[...] 11ª posição no mundo, em termos de produção científica qualificada”. Esse empenho, em sua maior parte financiada com verbas públicas², na área de Educação, resultou na cobertura de programas de pós-gradua-

ção em todos os estados da federação, sendo que, pelos últimos dados consolidados, de 2019, são “184 Programas, 88 deles com Mestrado e Doutorado Acadêmicos, 48 com Mestrado Acadêmico, 1 com Mestrado e Doutorado Profissional e 47 com Mestrado Profissional” (CAPES, 2019, p. 03). Restam ainda assimetrias da presença da pós-graduação, sobretudo na região Norte do país, no entanto, a abertura de possibilidades de dar prosseguimento aos estudos, mais fortemente vinculados à pesquisa no *stricto sensu*, converte-se em realidade para mais interessados.

Apesar desses números e do crescimento vertiginoso³ de oferta de cursos *stricto sensu*, conforme o *Relatório do 3º Ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020* (INEP, 2020, p. 337), apenas 2,8% dos professores atuantes na Educação Básica, até 2019, possuíam o nível de mestrado e 0,6% de doutorado, em diferentes áreas, não especificadas no documento. Isso, contudo, não significa que os professores desse nível do sistema educacional não tenham dado continuidade aos estudos em nível de pós-graduação. Ocorre, no entanto, segundo o relatório, que dos 41% dos docentes pós-graduados (o que equivale a 933.810, do total de 2.259.308 docentes da Educação Básica), 37,9% têm cursos de especialização em programas *lato sensu*. Ademais, o levantamento de 2019 mostra que “[...] é crescente a participação de professores em cursos de formação continuada, que alcançam, no mesmo ano, 38% do corpo docente” (INEP, 2020, p. 18). Os poucos índices de professores da educação básica tendo cursado pós-graduação *stricto sensu* parecem corroborar com o que a pesquisa de Oliveira, Silva e Moura (2019, p. 15), no artigo *Pós-graduação stricto sensu e educação básica: que relação é essa?*, constata: a despeito da verificação de que nas últimas duas décadas houve um processo de maior aproximação entre os dois níveis do sistema de educação, a questão da formação de pesquisadores e professores com foco de atuação na docência do ensino superior ainda predomina, assim como a dissociação entre teoria e prática, o que leva os professores a considerar “[...] que a formação *stricto sensu* não seja para quem está atuando na educação básica”.

Dado o quadro, pode-se afirmar que o hercúleo trabalho de constituição e fortalecimento do sistema nacional de pós-graduação e os índices de professores da educação básica que o frequentaram – tendo concluído suas pesquisas e retornado, ou ingressado, ao ensino de crianças, jovens, adultos e idosos – são condições para que um mito fosse constituído e divulgado. Trata-se do mito que parece justificar a ideia corrente de que o universo profissional da educação está dividido em duas castas: de um lado, circulam, criam e produzem os raros intelectuais que pesquisam e, de outro, concentra-se uma grande massa de professores que somente ensina⁴. Certamente há outros fatores condicionantes para que este mito tenha ganhado ares de verdade incontestável, tais como econômicos, trabalhistas, políticos etc., os quais fortalecem ainda mais sua indubitabilidade e justificam a crença nessa divisão que acaba por facilitar e dar conforto, tanto aqueles que delegam a função de pesquisar, pensar, criar, escrever, publicar a uns poucos, assumindo, para si, a função de “simplesmente ensinar”; quan-

to aqueles que aceitam essa função como exclusivamente sua – talvez por desejo de distinção e necessidade da sensação de superioridade, ou mesmo por crença nesse mito –, assumem tal separação, com gosto, sem sequer questionar tal distribuição e, inclusive, às vezes, considerar a exigência da tarefa de ensinar inferior à de pesquisar.

Eis que uma estridente voz, advinda de uma das muito bem avaliadas dobras do sistema de pós-graduação, do alto escalão dos pesquisadores produtividade, surge para despressurizar essa verdade: “[...] docência sem pesquisa não existe, nunca existiu, nem existirá”; “[...] todo professor é um pesquisador; possui um espírito pesquisador; entra em devires-pesquisadores, enquanto educa. Caso não fosse assim, como ensinaria? O quê e como ensinaria?”. Essa voz diz o que diz, desde esses lugares que propiciaram a ela a determinação de uma posição que pensa a docência e a pesquisa mediadas por um hífen que impede sua desvinculação e supõe relação de reciprocidade. Posição que não pode, senão, sentir, pensar, problematizar, fazer, escrever e dizer “pesquisa-docência”. Essa posição é a condição para a desconstrução do mito, por meio de outras evidências buscadas, encontradas, inventadas, incentivadas e colecionadas pela pesquisadora-professora Sandra Mara Corazza⁵ (2013, p. 93-94). Ao dedicar sua vida para a docência-pesquisa, na contramão do consenso da existência das castas, nos legou *uma* ideia de pesquisa educacional, cujo mérito maior parece estar no artigo indefinido que a acompanha, capaz de aflorar práticas e outras ideias proliferadoras sobre a pesquisa em ciências humanas e sociais em geral, ampliando o plural quadro de visões sobre o assunto, inaugurado, no Brasil, por Azanha (2011), em sua tese de livre-docência, de 1992, *Uma ideia de pesquisa educacional*. Este artigo se dedica a tratar de uma das condições para a composição e realização da ideia de docência-pesquisa da diferença de Corazza, sem a qual, parece-nos, ela não a teria criado nem atualizado.

Desde já cabe afirmar que, no caso específico da ideia de docência-pesquisa que Sandra Corazza produziu em sua *vidarbo* (vida-obra), há um suplemento: algo excessivo transborda de seus textos e experimentações que chega até seus leitores e os impede de se manterem na passividade de aceitar o mito da separação entre pesquisa e ensino, assim como limita que se os perceba como mais um componente da série de extravagâncias pedagógicas. Isto porque o hífen da ideia de docência-pesquisa (ou pesquisa-docência) é a própria potência da alegria da busca, do prazer do envolvimento na escavação e do contentamento de encontrar tesouros a serem partilhados numa aula, num texto. Experimentar essa potência que faz um professor devir pesquisador implica num perder-se e achar-se que o leva à invenção de soluções e enigmas. Criação que exige dele, mais que tudo, uma sensibilidade capaz de permitir-lhe sentir algo que até então não existia, mas que ali está, seja “[...] numa frase pronunciada ou escrita; no olhar ou no sorriso de alguém; [na euforia de uma estudante que se dá conta de que o silêncio foi a primeira coisa que existiu]; num raio de luz; numa hora do dia” (Corazza, 2013, p. 94). Afinal, algo sempre passa na transversal de quem está vivo e não tem como não passar. Passa apesar da condição do mundo

contemporâneo em que vivemos, de Capitalismo Mundial Integrado⁶ (CMI), ao qual o território educacional, frequentemente, está a serviço do seu centro, sobretudo quando sofre desterritorializações do tipo Ensino a Distância (EAD) que prendem todos os envolvidos a semióticas dominantes, modelando-os “[...] aos códigos perceptivos, aos códigos de linguagem, aos modos de relações interpessoais, a autoridade, a hierarquia, a toda a tecnologia capitalista das relações sociais dominantes” (Guattari, 1985, p. 51). Pois, embora o CMI se esforce para construir diques, de todos os tipos (visíveis e invisíveis, quanto mais imperceptíveis, aliás, mais eficazes), para manter a ordem e impedir que se sinta, se pense, se diga, se escreva e se viva para além dos seus códigos; ainda que ele aprisione os viventes em invisíveis grades (morais, curriculares, temporais, territoriais, econômicas etc.) e os separe daquilo que podem, para melhor controlá-los, a potência de vida transborda, infiltra-se por alguma fissura e acaba por unir o que estava separado, inclusive *hifenizar* docência e pesquisa.

Práticas da Língua Pedagógica

Queria tanto textos que propiciassem pérolas inauditas de escreitura, que nos levassem a viajar nos interstícios da língua e do pensar, que é quando e por onde a vida passa! (Corazza, 2008a, p. 209).

A produção da ideia de pesquisa-docência praticada e lançada ao porvir, por Corazza, teve como condição uma relação específica com a língua pedagógica, a qual, por escolher a educação como profissão e paixão, tornou-se a sua língua. Essa relação foi a de uma estrangeira na própria língua, o que implicou pô-la a gaguejar e, assim, torná-la capaz de produzir outros efeitos. Em boa medida, pode-se afirmar que o mito das castas de pesquisadores e professores é um dos efeitos de um certo tipo de prática dessa língua pedagógica, que divide o mundo em superiores e inferiores. Corazza (2000) compreendeu que esta língua, quando não gagueja, pratica uma “linguagem naturalista, essencialista”; orienta-se pela crença de que “[...] a sua linguagem descreve a realidade tal como a realidade é” (Corazza, 2000, p. 90), supondo que a realidade social é algo também natural, “[...] inocente e imutável, [tal] como a própria ideia que faz de natureza”; e comporta-se como um “sistema fechado e estável”, cujas significações seriam invariáveis (Corazza, 2000, p. 91). O problema maior dessa prática da língua pedagógica, é que ela contribuiu para a produção da realidade excludente que se estende até hoje, e que, num passado não muito distante, educou “[...] sujeitos que puseram os fornos de Auschwitz a funcionar” (Corazza, 2000, p. 99). Algo passível de repetição nessa terceira década do XXI, em que células neonazistas se alastram sob a luz do dia e a tortura é louvada publicamente, sem constrangimentos – ou alguém ainda duvida da potência desse retorno?

A prática da língua fechada em si mesma também acabou por produzir ressentimentos e infelicidades na profissão docente; mais efeitos e paixões tristes – de morte até, sobretudo a do “amor” à educação – do que afetos alegres que potencializem a vida de modo vigoroso e exuberante no campo educacional, seja nas aulas, nas reuniões, nas formações continuadas, nas escritas sobre elas. Isso porque a prática estável da língua é alimentada pelo hábito e pela constância da rotina profissional que faz, aqueles que nela estão diretamente envolvidos, repetirem “[...] os mesmos atos, exigir as mesmas condutas, ensinar os mesmos conteúdos, perguntar as mesmas perguntas e formular as mesmas soluções a muitas gerações” (Corazza, 2008b, p. 02). Pela fala, sobretudo, a mesma verdade se reproduz em detrimento da escrita, e o fonocentrismo se fortalece. Que imagem se pode criar dessa prática e dos seus praticantes senão uma “[...] imagem pobre, medíocre, indigente de nós mesmos, a qual nos faz pensar o já pensado, a dizer o já dito, a fazer o já feito” (Corazza, 2008b, p. 03)? E isso não só na escola de educação básica, também na universidade e na pós-graduação, pois não se trata de “nível” de ensino, mas de uso e prática da língua educacional – o que, no “nível superior”, leva a ler e escrever nos mesmos formatos de sempre; a atender, invariavelmente com defasagens, as métricas vindas do alto; a ficar preso aos consensos e a desenvolver “[...] profunda miopia para o que está longe, ao mesmo tempo, que uma não-escuta do que é interessante, excepcional, naquilo que vivemos cotidianamente” (Corazza, 2008b, p. 02).

Inclusive, textos produzidos pela prática essencialista da língua educacional elevam os seus produtos à majoração e à modelização, reforçando a crença e o funcionamento do mito das castas. Essa elevação acaba por fazer com que os textos expressem nada mais do que doutrinas facilmente convertidas em dogmas que normatizam, codificam, reforçam estruturas e marcadores de poder – do tipo Autor, Teoria, Obra, Escola, Professor, Aluno – que, por sua abstração, resultam na redução da potência do pensamento de quem os lê, fazendo-os segui-los e repeti-los sem variação, mas *re*-produzindo o já pensado e dito, por meio do cumprimento de regras transcendentais que fazem com que seus leitores mantenham-se em torno do centro da *re*-apresentação, da *re*-cognição e do padrão majoritário, impedindo-os de devirem leitores-escritores experimentadores: *escreitores*⁷.

Há muito a concepção da língua como sistema estável, homogêneo e sincrônico de regras, foi posta em questão. Isso desde que se assumiu que as esferas da atividade humana, em suas inúmeras formas, estão necessariamente relacionadas à utilização da língua. O que levou à compreensão de que ela é algo vivo e, como tal, está em constante mutação, conforme os usos e circunstâncias em que se a pratica (Bakhtin, 1997). A educação, como exercício humano condicionado e possibilitado pela linguagem, é, por sua natureza, território de múltiplas práticas languageiras, as quais, por sua capacidade de variação, implicam e, até mesmo requerem, usos heterogêneos, pois “[...] existem muitas paixões em uma paixão, e todos os tipos de voz em uma voz, todo um rumor,

glossolalia” (Deleuze; Guattari, 1995b, p. 13). A concretude da heterogeneidade da língua e dos usos que são feitos dela, por uma vida qualquer, inclusive, e sobretudo, no campo educacional, poderia ser razão suficiente para que se recuse a perspectiva essencialista e abstrata da língua pedagógica, mas não é o que se verifica. Então, cabe esperar para o que já foi feito dela, para além do referido uso naturalista; voltar a atenção a práticas que abduzem do enaltecimento e da majoração de textos e referências, dos usos que fazem destes algo sagrado. Pois não é um texto ou um discurso que são sagrados, mas as maneiras com que se lida com eles é que os sacralizam, ou não; assim como olhar para seus efeitos e produtos, percebendo potências para outras práticas. Afinal, nada se ganhará nem será criado se apenas forem lançadas “[...] condenações sobre as práticas de uns e outros” (Guattari, 1985, p. 28).

Nas circunstâncias, interesses e limites deste artigo, cabe perguntar, então, o que possibilitou a criação de *uma* ideia de pesquisa-docência da diferença que experimenta outras potências em meio à educação e à prática da linguagem educacional? Como Corazza pôs a língua pedagógica a gaguejar? O que ela fez? Em uma perspectiva de pesquisa empírico transcendental, que privilegia a mobilidade perpétua do real – pois toma a diferença como primeira e absoluta, sem relação com um modelo, com uma identidade –, a questão a ser respondida é: qual foi a condição primeira para a criação da ideia de pesquisa-docência da diferença e qual é a condição para que ela siga sendo atualizada por seus partícipes? De antemão afirma-se que, para um caso e outro, a condição é a mesma, assim como adverte-se que não se trata da única, mas que é ela quem ganha exclusividade neste artigo.

Antes, é necessário precisar o tom elogioso à imagética da gagueira, à ambição e incentivo de pôr a língua a gaguejar. Afinal, do ponto de vista fonológico⁸, a gagueira é um distúrbio neurodesenvolvimental da fluência a ser tratado. Ela leva o aparato neurobiológico, destinado ao controle/ritmo/processamento da prosódia (componente da fala que organiza os enunciados, moldando a maneira de falar, por meio de modificações articulatórias), a funcionar de forma anômala. O cérebro não consegue reproduzir o padrão da língua vigente, fazendo o ritmo e a cadência da linguagem falharem. O elogio à gagueira na relação com a língua educacional, praticada por Corazza, condição primeira para a criação de sua ideia de docência-pesquisa, parte de referências diversas, mas não deixa de ter relação com a língua não engendrada, de acordo com a norma. Neste caso, é a língua pedagógica, em seu uso normal, que sofre golpes e fraturas, os quais permitem arejar a ideia e a prática da pesquisa-docência.

Embora, às vezes, neologismos tenham sido criados por Corazza para expressar ideias e “[...] ampliar as bordas das palavras de ordem” (Redin, 2022, p. 938) – como é o caso de “artistagem”⁹ e “escrileituras”, marcas de seu pensamento inventivo –, não é a fala que gagueja, não são gaguejadas as palavras, mas a própria língua que é posta em variação contínua sobre a forma determinada da Língua-Maior essencialista. É uma prática que estabelece relações de “[...] fruição dinâmica e criadora

com o inédito” ainda não atualizado nos textos, matérias, ideias selecionadas (Corazza, 2008a, p. 65). Prática, realizada por meio de exercícios e experimentações de escrita, que “faz gaguejar a língua enquanto tal” e, assim, põe-na a tremer “de alto a baixo”, com vistas a desequilibrar a estabilidade e a harmonia supostas pela prática hegemônica da língua, a fim de chegar a ter uma ideia (Deleuze, 1997, p. 123-124). Essa é, para Deleuze e Guattari (1995b), a prática dos criadores, sejam eles escritores, cineastas, cientistas, filósofos etc.; própria de quem inaugura algo inédito no mundo, impossível alcançar sem romper ou distanciar-se da estabilidade das formas corriqueiras de pensar, sentir, falar, escrever no campo correspondente.

Em *Crítica e clínica*, no texto “Gaguejou...”, Deleuze mostra a operação de gagueira da língua com muitos casos de escritores que inovaram as formas de expressão e de conteúdo na literatura ao tartamudearem (Balzac, Kafka, Melville, Kleist, Artaud, Céline, Becket). Também faz referências a outros campos de criação para indicar que a condição do progresso de uma ciência é entrar em “regiões distantes do equilíbrio”. Apresenta o caso do britânico John Maynard Keynes que teria feito a economia política progredir, na medida em que a submeteu a “[...] uma situação de *boom* e não mais de equilíbrio” (Deleuze, 1997, p. 124). Ora, Keynes revolucionou o pensamento econômico na medida em que pensou na contramão dos defensores da liberdade do mercado que se autorregularia, assim como garantiria a oferta de empregos aos trabalhadores, desde que estes fossem flexíveis e aceitassem trabalhos e salários distantes do seu agrado. Com uma perspectiva macroeconômica sensível ao desalento da conjuntura constituída de trabalhadores famélicos, dispostos a exercer funções em troca de salários ínfimos, Keynes desestabilizou a doutrina hegemônica de seu tempo quando apresentou a Teoria geral do emprego, do juro e da moeda, em que desenvolveu, também, a perspectiva da “natureza involuntária do desemprego”, com a qual sustentou que se a economia ficasse inteiramente dependente dos mecanismos do mercado, ela poderia perpetuar a situação de desemprego da força de trabalho. Em termos deleuzianos, Keynes fez fremir a língua dos economistas, que consideraram suas ideias heréticas, agudas e inaceitáveis, pois elas foram capazes de “[...] comprometer irremediavelmente as fundações da tradição dominante” (Fracalanza, 2010, p. 201). Um exemplo que mostra a lida gaguejante com a linguagem economicista é a escolha proposital do termo “involuntário” para se referir ao desemprego, ele forçou

[...] a comparação com o desemprego *voluntário* da tradição dominante que o concebia como fruto de uma escolha racional – e maximizadora – de alguns trabalhadores que, em virtude de suas preferências individuais, se recusavam a aceitar os empregos disponíveis ao cotejar os salários que se ofereciam com o penoso esforço requerido no consumo de sua força de trabalho (Fracalanza, 2010, p. 200).

Parece adequado afirmar, no registro deleuziano, então, que as “heresias” keynesianas foram produzidas sob a condição de uma “ga-

gueira criadora”, no interior da língua da economia que foi empurrada ao seu limite, a qual, como Deleuze mostra ocorrer com vários outros “artistadores” da linguagem, cresceu pelo meio: “[...] como a grama, o que faz da língua um rizoma em vez de uma árvore, o que coloca a língua em perpétuo desequilíbrio” (Deleuze, 1997, p. 126). Os artista-dores que atuam como estrangeiros na sua própria língua submetem os elementos linguísticos a um tratamento de variação contínua – para não se submeter ao domínio das formas constantes – que produz uma língua estranha no interior do regime de significação no qual estavam inscritos inicialmente. Trata-se de um “[...] *uso menor* da língua maior na qual se expressam inteiramente”; eles são grandes porque “*minoram* essa língua”, por meio de “combinações dinâmicas em perpétuo desequilíbrio” (Deleuze, 1997, p. 124); a fazem “fugir” do sistema harmônico e ordenador do “Império da Língua-Régia” que tende a aprisionar forças e devires, mas que, apesar da sua oficialidade, “[...] é sempre suscetível de um uso intensivo, que a faz correr seguindo linhas criativas e que formam, mesmo que lentamente, desterritorializações relativas e absolutas” (Corazza, 2008a, p. 232).

Embora existam “[...] várias maneiras de crescer pelo meio ou de gaguejar” (Deleuze, 1997, p. 126), há uma posição comum entre os artista-dores: estão situados nas bordas da língua, em sua periferia, mantendo-se ligados a ela “por uma mão ou um pé...”. Essa posição é chamada por Deleuze e Guattari (1995a, p. 47) de “posição esquizo”, quando apresentam, a partir de Elias Canetti, dois tipos de multiplicidade – matilha e massa –, os caracteres de um e de outro, assim como o comportamento dos indivíduos da matilha, em contraste à distribuição do sujeito de massa, que ocupa uma “posição paranóica”. A imagem que Canetti usa é bastante emblemática para também expressar a posição de um docente-pesquisador da diferença: “Ele estará dentro e, logo depois, na borda e, logo após, dentro. Quando a matilha se põe em círculo ao redor de seu fogo cada um poderá ter vizinhos à direita e à esquerda, mas as costas estão livres, as costas estão expostas à natureza selvagem”. Recorrer a essa caracterização e distinção contribui para entender e perceber a complexidade da prática gaguejante da língua educacional. Não foi por acaso que Sandra chamou seu grupo de orientação e pesquisa de “bando”, o BOP¹⁰.

A matilha é constituída por indivíduos que permanecem solitários, embora estejam com outros. Cada indivíduo participa do bando ao passo que efetua “sua própria ação”, mantendo-se na periferia enquanto pesquisa-aprende-escreve-ensina. Ocupar tal posição, sujeita a lufadas de forças externas que trazem a novidade – não sem perigos, porque selvagens são – é já resistir à lógica que sustenta o mito das castas baseado na identidade e em sujeições a poderes estabelecidos. Lógica que tende a promover entristecimento e decorrente despotencialização criativa, adoecimento físico e mental, devido ao autoritarismo, ao produtivismo, assédios e outros tipos de violência (cf. Goulart; Antunes, 2020). Seguir essa lógica e acreditar no mito das castas se assemelha ao comportamento, descrito por Canetti, de um sujeito de massa: “[...] identificações

do indivíduo ao grupo, do grupo ao chefe, do chefe ao grupo; estar bem fundido com a massa, aproximar-se do centro, nunca ficar na periferia, salvo prestando serviço sob comando” (Deleuze; Guattari, 1995a, p. 47). Cabe lembrar que o primeiro livro organizado por Sandra, com textos de seus orientandos, *Fantasia de escritura* (Corazza, 2010), é uma mostra da posição de cada um em matilha, que têm elementos comuns postos em variação contínua, de acordo com as forças selvagens diferenciadoras com que se relacionam. A abertura do livro, que ela chamou de “Conversatório”, é um só parágrafo que diz como concebia a relação de docência-pesquisa da diferença com seus orientandos, cuja referência é o segundo platô de *Mil platôs* (Deleuze; Guattari, 1995a).

Como funciona a Ideia de Docência-Pesquisa da Diferença?

Circunscrevendo os limites de uma educação, que tem como matéria principal a vida, valorizamos a multiplicidade e funcionamos como resistência e luta contra a mesmidade, a mediocridade e as injustiças (Corazza, 2013, p. 100).

Como a posição da docência-pesquisa da diferença, por sua natureza de matilha, é esquivo, também é essa a característica de sua escrita. Por isso, à *escrita-esquivo*, que é “escrita artista”, pergunta-se: “como funciona?” (Corazza, 2006, p. 26) e não “para que funciona?” (Corazza, 2013, p. 87), até porque os “para que?” serão determinados pelos leitores que porão, ou não, essa escrita em conexão com outros elementos. Para essa escrita

[...] valem apenas funcionamentos posicionais no mesmo complexo educacional, renúncia a qualquer interpretação, opção exclusiva pela utilização operatória. Maquinação de uma escrita, que é somente produtiva, nem expressiva nem representativa. Privilegiamento de uso; produtividade em relação à expressividade; utilização operatória em detrimento do sentido exegético. Perseguição de uma lógica da invenção. Escrita que não sai da razão, mas renova a arte do pensamento ao reenviar ‘o pensamento para a arte’ (Corazza, 2006, p. 26).

Antes de mostrar como funciona a atualização da ideia de pesquisa-docência, por meio de sua utilização operatória, que se apresenta, sobretudo, em forma de “produtos” escritos, é necessário marcar o sentido de “produtividade” usado por Corazza. Ele não deve ser confundido com a lógica produtivista que tomou conta da vida acadêmica. Nas primeiras páginas de *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*, Deleuze e Guattari (2010, p. 11) demarcam a posição que orienta a tese do livro: “[...] isso funciona em toda a parte [...]. Há tão somente máquinas em toda parte, e sem qualquer metáfora: máquinas de máquinas, com seus acoplamentos, suas conexões [...] algo se produz: efeitos de máquinas

e não metáforas”. É assim que um esquizofrênico, não-adoecido farrapo de hospital, se relaciona com a natureza, com o fora da identidade pessoal formatada pela vida em sociedade (família, religião etc.): “[...] aquém da distinção homem-natureza, aquém de todas as marcações que tal distinção condiciona”; ele vive a natureza como “[...] processo de produção. Já não há nem homem nem natureza, mas unicamente um processo que os produz um no outro e acopla as máquinas. Há em toda parte máquinas produtoras ou desejanter, as máquinas esquizofrênicas, toda a vida genérica”. O que implica suspender, inclusive, as distinções entre “eu e não-eu, exterior e interior”, pois nessa relação de conexão, elas “nada mais querem dizer” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 12). Resulta disso uma perspectiva cosmológica em que só existem processos (cf. Guerrezi, 2020), na qual “tudo é produção: *produção de produções*, de ações e de paixões; *produções de registros*, de distribuições e de marcações; *produções de consumos*, de volúpias, de angústias e de dores” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 14, grifos dos autores). É nesse registro que também os processos de docência-pesquisa que escreve são pensados e forjados: nada mais, nem menos, do que realismo desejanter imanente de quem ensina e pesquisa, parte de uma “[...] só e mesma realidade essencial do produtor e do produto. A produção como processo excede todas as categorias ideais e forma um ciclo ao qual o desejo se relaciona como princípio imanente” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 15). *Homo natura* que deseja e pesquisa e aprende e educa e escreve e... Conexões produtivas em processo, sem meta final. Portanto, *posição esquizo, escrita-esquizo* devem ser compreendidas como uma saudável esquizofrenia: ela “[...] é o universo das máquinas desejanter produtoras e reprodutoras, a universal produção primária como ‘realidade essencial do homem e da natureza’” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 16).

Corazza (2013) introduziu e pôs em funcionamento as noções de processo e produção na docência-pesquisa da diferença quando, por exemplo, ensaiou o encontro de Deleuze com a educação e lidou com categorias clássicas pedagógicas e, por prezá-las, modificou-as ao criar sentidos ex-cêntricos quando as fez gaguejar. São muitas as categorias com as quais lidou, seguem exemplos de crianças e currículo:

Já enquanto mapeadoras intensivas de afetos (ativos e alegres, passivos e tristes) *as crianças produzem constelações educacionais*, que preenchem suas deambulações sociais. Elas falam e escrevem por indefinidos, que consistem naquela forma de expressão que precede as manifestações da sua subjetividade infantil, delas fazendo singularidades pré-individuais e consciências pré-reflexivas sem Eus. Por isso, as crianças adoram o indefinido Uma-Criança, que é como elas se enunciam como sensíveis; o que as leva à conclusão de que também são Artistas (Corazza, 2013, p. 21-22).

E é tão forte esse Currículo-Desejanter, que só se preocupa em ser *avaliado pelo que produz e pelos efeitos que causa*: se são importantes e interessantes, notáveis e potencializadores de mais vida (Corazza, 2013, p. 32).

Situada nas bordas do campo educacional, mais especificamente da pedagogia, Corazza subverteu e desfuncionalizou a linguagem pedagógica, fazendo-a escapar da Língua-Régia, embaralhando as “cartas da comunicação”, produzindo sentidos paradoxais de outros cânones pedagógicos – também a didática, o professor, o ensino, a aula, o método etc. Disseminou “significações permanentemente circulantes”, na medida em que se posicionou “[...] no ponto limite entre o discurso logocêntrico e os plurais por virem”. Foram estes plurais, e o que ela fez com eles, que puseram a língua educacional a gaguejar, na medida em que deu lugar, nas aulas e textos, a forças selvagens que chegavam aos borbotões. Sem abandonar o campo educacional, se deslocou em direção a elas, sempre com a impressão de que se arrastava “como lesma” (Corazza, 2008a, p. 187), ao contrário da sensação de seus leitores que, a cada texto, são surpreendidos com novos jorros que “traçam o amanhã” da docência-pesquisa e da educação; por isso, “[...] nem sempre seus textos cabem na história em que as pesquisas pensam a educação hoje” (Olini, 2017, p. 16).

Os plurais com os quais lidou para forjar sua docência-pesquisa ela os agrupou no amplo espectro do que chamou de “Pensamento da Diferença”, no qual cabem filósofos, escritores, artistas, poetas etc. – para quem “[...] pensar e viver, trabalhar e escrever, estudar e pesquisar são uma coisa só” (Corazza, 2008a, p. 227). Todos artístadores de ideias chamados por ela de “educadores”, mesmo que não sejam ou não tenham sido professores. Em comum entre eles, que pode ser tomado como critério para ocupar o espectro, há a participação “[...] de um gesto coletivo, cuja divisa consiste na palavra simples de Nietzsche, embora dotada de um poder infinito: ‘Uma nova maneira de sentir, uma nova maneira de pensar’” (Corazza, 2013, p. 35). O gesto comum desses educadores implica que forneçam, aos participantes da ideia de pesquisa-docência da diferença, impulsos para fazer a língua educacional tremer, ainda que o abalo seja em mínima escala, proporcionando novos meios de expressão na educação, criadores de passagens de “Vida que atravessa o vivível e o vivido” (Corazza, 2013, p. 36).

A docência-pesquisa age e forma-se na anulação dos sentidos transcendentais construídos por outras ideias de pesquisa; não é feita e pensada como se “[...] pesquisar fosse uma passagem do não-saber ao saber” (Corazza, 2013, p. 36). Ela vai se fazendo enquanto é inventada na posição limítrofe em que o seu “artesão” está situado. Nesse fazer docência-pesquisa, o professor-pesquisador é um artesão que devém “[...] um esteta, um pesquisador de palavras, frases, imagens, para atuar no limite, na ponta extrema, que separa o saber e a ignorância, e os transforma” (Corazza, 2013, p. 35). As escolhas, sempre arbitrarias, das obras, autores, temas, porções de teorias que o artesão faz, determinarão a “[...] relação de pertencimento a uma cultura, formada pelos que já estudaram e usaram tal teorização, pelos que já pesquisaram, de outros modos, o objeto bruto, etc.”. Nesse fazer arbitrário o docente-pesquisador se inserirá, no “[...] campo da prática de pesquisa em Educação. E isto não é pouca porcaria!” (Corazza, 2008a, p. 84). É isto o que o habilita

a nominar-se “docente-pesquisador”, não os seus títulos, postos, categorias, honorárias, impactos, *qualis* e bolsas.

Sandra tinha imensa inquietude para que suas ideias ganhassem atualidade, viessem a público, fossem compartilhadas e experimentadas, para ver se funcionavam, para modificá-las, variá-las, usá-las, prosseguir com elas ou abandoná-las. Interessava-lhe que seus textos funcionassem e servissem para pesquisas de outros docentes-pesquisadores, pois, para ela importava “Descobrir como e para onde os textos se prolongam, como eles funcionam e para o que servem, quais as engrenagens que põem em movimento, em suas práticas extra e intra-textuais” (Corazza, 2008a, p. 177). Lia estilos variados ao mesmo tempo. Muito e muitos. Pouco do seu mundo era excluído da composição de sua escrita, seja na forma de conteúdo, seja na forma de expressão. Esse traço deu força à sua produção, em especial para a criação dos dois conceitos que marcam a *vidarbo* docente-pesquisadora corazziana, dos últimos vinte anos: artistagens e escrituras. A variação da forma de expressão garantia o uso e a radicalidade do que Deleuze e Guattari (1992; 1995b) escreveram sobre o devir do conceito em uma filosofia e na história da filosofia, assim como a tese de que a forma de expressão puxa a forma de conteúdo, modificando-a e inaugurando algo até então impensado. Foi também uma estratégia de desdobrar, sem facilitar, tanto os componentes dos conceitos que criou, quanto a própria docência-pesquisa, produzida ao lado e com os seus companheiros de bando. Esses desdobramentos eram feitos por repetições postas em constante variação: criava maneirismos na escrita e na fala, relacionava com outros e novos “educadores”, inventava cantos paralelos que, às vezes, ganhavam um coro de múltiplas vozes, outras, quando estava convencida da força que carregava, restava-lhe ser *solista*, como Josefina, a ratinha cantora de Kafka, até que alguém sensível ao seu canto se aproximasse.

Mostrações

MODOS DE USAR (a filosofia da diferença)

[...] 10) Se mostrará a problemática,
o seu funcionamento e articulação,
a sua sintaxe e condições de existência (Corazza, 2008a, p. 67).

De acordo com a ideia de docência-pesquisa em educação da diferença, a avaliação de um texto é feita a partir do critério de abalo e deslocamento das fronteiras de conteúdo e expressão no plano ou no campo em que opera. Quanto de gagueira é promovida na língua deste campo? Esse critério não está separado do mérito artístico que é considerado na metaestabilidade do conjunto de textos do autor – artístico pensado em amplo sentido, incluindo a escolha da fonte, o estilo, a distribuição das palavras sobre o papel/tela. Portanto, cabe ao docente-pesquisador fazer variações contínuas no conjunto de textos que produz, ou seja, criar uma espécie de sistema metaestável, fora de um ponto de equilíbrio – o que será chamado, sem pretensões, de “obra”. Questão de invenção, de agenciamentos plurais com diferentes “matérias de escrita”: “Tudo

aquilo que nos leva a coisa nenhuma, dejetos e coisinhas sem importância, enfim, todas as coisas jogadas fora podem convergir para o mesmo ponto, o ponto inicial da escrita” (Costa, 2010, p. 05). Como isso funcionou com Corazza? Eis dois casos de metaestabilidade corazzianos.

1. Em 2002 veio a público a noção de “artistagem” (Corazza, 2002). Muito antes ela estava sendo maquinada, lógico. Passou a intitular o nome do Grupo de Pesquisa *DIF* – criado também naquele ano – a partir de 2003, com o complemento “*artistagens, fabulações, variações*” (Zordan, 2022, p. 266). Em 2006, foi publicado o *Artistagens: filosofia da diferença e educação* (Corazza, 2006), nele a preocupação com a pesquisa faz laço com uma vida artistadora de professora, impensável sem a escrita. Na primeira página ela declara que uma professora que não escreve não ama a docência que realiza: “3. De amor. – Ela foi professora durante trinta anos. Teve, no mínimo, trinta turmas e mais de mil alunos. Então, aposentou-se e foi cuidar dos três netos. Não deixou um texto sequer. No final das contas, precisa maior prova do seu de-s-amor à profissão?” (Corazza, 2006, p. 06). Depois desse aforismo, o modo mais direto de determinar quem faz docência-pesquisa é: aquele que também escreve ao inventar e fazer suas aulas. *Artistagens* é um dos expoentes da metaestabilidade de sua obra. Composto de aforismos; poemas; dissertação de um enigma que só se revela no último parágrafo; um acerto de contas com Freud; uma tese curricular criada a partir do terceiro capítulo de *O anti-Édipo*, “Selvagens, bárbaros, civilizados” (Deleuze; Guattari, 2010) e; finalmente, de ‘Uma tetratologia para o pensar, chez Deleuze’. *Artistagens* é a própria expressão da coragem de variar o estilo em filosofia, que o filósofo homenageado defendeu, mas nunca o fez com tamanha radicalidade, em termos de forma de expressão. Corazza experimentou e mostrou como pode ser a utilização operatória de uma filosofia, em detrimento do sentido exegético. Variou continuamente sobre o conceito deleuziano de “pensar”, em cada uma das quatro partes do seu conjunto, sem contar com quem fez o que fez. “Os meus leitores que se puxem!”, Sandra dizia – mais ou menos como Elena Ferrante que diz fazer bastante por seus leitores ao escrever seus livros, nós que ainda por cima não queiramos que ela revele sua identidade. Não contou, mas deixou rastros. Estão lá, ao menos: a razão e a desrazão, fazendo par; Joyce; Becket; Nietzsche; Deleuze; Guattari; Spinoza; e, a mais surpreendente de todas as companhias: Platão! Sim, Sandra maquinou o *O que é a filosofia?*, de Deleuze e Guattari, por meio de um diálogo legitimamente platônico. Tal maquinação causa imensa surpresa porque Sandra não gostava de Platão, mas reconhecia-o como um grande criador. É um livro que vale ser (re)lido, porque é sempre uma nova leitura que dele se faz, sobretudo aos estudiosos de Deleuze, pois este é o mais deleuziano dos livros de Corazza (Heuser, 2022); também, um livro que faz a obra do filósofo “tremer de cima a baixo”, disponível para todo mundo.

2. As experiências artistadoras de Corazza produziram o conceito de “escrileitura”. Em 2008 ele aparece, desde o título, em *Cantos de Fofourour: escrileitura em filosofia-educação* (Corazza, 2008a), e passa a ser o conceito operatório que comporá as invenções vindouras. Para sempre

estará presente em sua obra e na *Rede de Pesquisa Escrileituras da Diferença: filosofia-educação* (CNPq), pois é o que sustenta, prazerosa e rigorosamente, um saber plural e disseminado, por meio de um trabalho de linguagem. Esse livro é onde mais aparecem as forças selvagens que transversalizaram o corpo-pensamento da docente-pesquisadora. Elas ganham formas variáveis em seus “cantos” e vão fabricando o conceito de escrileitura. Verdadeira usina. “*Pedagogia do trauma*”. Mostra que “só é possível educar em abismos” (Costa, 2022, p. 62, 64 e 67, grifos do autor). Mas a segunda metade do livro, composta por um conjunto de trinta cartas trocadas por S/Z, é a mostra que mais faz tremer não só a língua educacional, como a literária e a filosófica. O estilo epistolar é posto em questão enquanto é experimentado em um tempo que ainda não chegou, entre fevereiro e dezembro de 2050; por meio dele são mostradas a problemática que levou à criação do conceito, suas condições de existência, seu funcionamento com e naquelas línguas, em articulação com outros conceitos, inclusive o de artistagem. Dentre os muitos outros devires desse conceito e contínuas variações, ele tornou-se nome próprio do Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão “Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida”, submetido, aprovado e financiado pelo governo federal, entre 2011-2014, quando, em quatro universidades públicas, de três estados diferentes, foi apropriado e transformado pelos “usuários” do Projeto. Em meio às muitas apropriações e metamorfoses que ele sofreu, há uma que, pela surpresa que causa e sua engenhosidade, está no mesmo nível do diálogo platônico de *Artistagens*. Neste caso, quem foi chamado para compor e pôr a língua gaguejar foi Martinho Lutero e suas teses sobre o poder e a eficácia das indulgências. Mas, ao invés de 95, são “50 teses sobre escrileitura” e as “indulgências” cobradas pelo academicismo científico. Ao mesmo tempo que critica os modos acadêmicos de ler e escrever, Corazza, num devir-Lutero, diz do que trata a escrileitura, evidenciando suas práticas, relações, riscos, tensões, distâncias, proximidades, preferências, territórios, anomalias. Antes de serem publicadas no oitavo caderno da “Coleção escrileituras” (Corazza, 2016), as “50 Teses” foram afixadas nas paredes e portas do prédio da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde Sandra trabalhava, com uma arte em estilo medieval, além de proferidas e debatidas pela autora na Cidade de Puebla, no México, em setembro de 2013, durante um congresso de leitura e escritura. Por seu mérito artístico e importância para a ideia de pesquisa-docência da diferença, recomendamos ao leitor que a visite¹¹.

A Raridade de uma Ideia

Eis que, mais uma vez, a história se faz. Tudo o que a professora construiu na vida foi feito não apenas de letras ou de frases ou de tinta, mas dela... e de tudo que ela nem sabia que dentro dela havia (Corazza, 2020b).

Ideias não estão num céu estrelado à espera da contemplação de uma alma elevada. Só à espécie *homo natura* cabe criá-las. Elas são feitas, raramente. É muito difícil ter uma. Poucos têm. Conhecer, conviver, aprender, amar alguém que teve uma ideia é um lance de sorte. Acompanhar os processos de sua criação, uma dádiva. Receber de herança, uma benção. No caso de ideias, a herança é para todos da espécie que por elas se interessem, pois, embora sejam assinadas, depois que saem do ninho de seu criador não são propriedade de ninguém. Estão aí para serem exploradas, experimentadas, testadas. Se funcionam em favor da potência de vida, que proliferem. A ideia de pesquisa-docência da diferença que Corazza nos legou potencializa os fluxos desejantes e lhes dá forças para se infiltrarem e atravessarem os duros estratos disciplinares, os blocos epistêmicos, as normas formais e a organização da educação em castas. Impura, ela entrecruza o que passou com o já pensado, mistura-os com o que afeta o professor-pesquisador, dando condições para a produção de mundos possíveis por vir. Essa ideia carrega em si um devir-democrático que recusa, veementemente, a separação entre ensinadores, que seriam mera correia de transmissão de conhecimentos, e pesquisadores que o produziram; afirma a nobreza e a dignidade da função docente, intensificadas com a noção de “transcrição”, deslocada por Corazza do campo da tradução poética e levada para a educação. Em maio de 2014, no município de Toledo/PR, Sandra apresentou, para uma plateia de oitocentos professores, a tese de que todo o professor é um pesquisador transcriador, na medida em que inventa suas aulas, em que faz um trabalho tradutório da “língua de partida” – o conhecimento, a matéria que traduz – para a “língua de chegada”, aquela da aula. Para a sorte dos viventes, a conferência “O que se transcria em educação?” foi gravada e está disponível na internet (Corazza, 2014a; 2014b), nela, o hífen da ideia de docência-pesquisa ganha maior sentido do que o exposto nessas páginas.

Por fim, pode haver leitores que tenham chegado até aqui e que se mantenham incrédulos dessa ideia, justo pelos motivos e números apresentados no início do artigo, que são a “pura realidade”. Além disso, há a realidade do cotidiano do professor, cujas condições materiais, precarizadas mais e mais a cada ano e a cada governo neoliberal que se instala nos palácios, tornam-no mais precarizado, econômica e temporalmente. Com as perdas salariais, vieram o desprestígio e a perda do tempo, do ócio necessário para pesquisar, planejar aulas, inventar projetos, escrever. A professora-pesquisadora Sandra Corazza nunca negou isso, esteve sempre à frente das trincheiras de luta, mas também não aceitou que fosse usado como justificativa para um professor não escrever: a realidade é *pluricromática*. Basta visitar o site com sua produção para deparar-se com os textos e livros que ela escreveu quando era professora dos anos iniciais da rede pública. Pode-se dizer que, para ela, escrever era “se escrever”, inventar a sua vida de professora, da qual fizeram parte algumas tristezas que lhe atravessaram, por exemplo, quando perdeu um aluno para a rua. Carolina de Jesus, catadora de papel, realizou seu “sonho de tinta”: escreveu a sua vida e a do país,

desde “um quarto de despejo”, e fez tremer o mito das castas. Por que nós não escreveremos? Experimentemos fazer o mito das castas tremer de cima a baixo, escrevendo nossas vidas docentes-pesquisadoras “[...] para transformar a nossa dor de professor em um adorno dourado tão delicado como a asa da cigarra” (Corazza, 2019b, p. 12)¹².

Recebido em 10 de maio de 2022
Aprovado em 12 de agosto de 2022

Notas

- 1 No momento de maior ameaça da pesquisa brasileira, no segundo semestre de 2021, quando os orçamentos do Ministério da Educação e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações sofreram expressivos cortes e o processo de avaliação da pós-graduação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior foi prejudicado por setores do governo e do Estado, que pouco ou nada entendem do funcionamento deste complexo sistema, o recém empossado presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Renato Janine Ribeiro, falou da “escolha inteligente” do Brasil de “avaliar a pesquisa a partir da pós-graduação”. Ele considera que é justamente essa escolha que permite o processo de retroalimentação da pós-graduação, pois “[...] significa que a pesquisa aqui é valorizada, também, pela capacidade que tenha o professor de formar alunos bem qualificados. Igualmente, as instituições de pesquisa se renovam, ou renovam o parque acadêmico brasileiro. O efeito dessa escolha é notável, porque estamos constantemente formando e titulando novos pesquisadores, de modo que geramos um círculo virtuoso em torno da ciência e do conhecimento rigoroso” (Ribeiro apud Sem Ciência..., 2021).
- 2 Conforme o documento de Área, 69% dos cursos de pós-graduação em Educação estão em universidades públicas, sendo que as privadas também fazem parte dos programas de financiamento público (CAPES, 2019, p. 06).
- 3 Só na área de Educação, entre 2007 e 2019, houve uma elevação de 136% no número de programas de pós-graduação, “passando de 78 em 2007 para 184 no final do período observado” (CAPES, 2019, p.4).
- 4 A raridade e a massa relativas, de um lado e outro, se expressam nos números apresentados pelos últimos censos do INEP. Respectivamente, o total de doutores no Ensino Superior, sem a precisão do número dos que atuam no *stricto sensu*, é de 177.929 (INEP, 2022, p. 32); enquanto o total de professores da educação básica é de 2,2 milhões, cuja “[...] maior parte [...] atua no ensino fundamental (62,7%), em que se encontram 1.373.693 docentes” (INEP, 2021, p. 16).
- 5 Graduada em Filosofia, Mestre e Doutora em Educação, Sandra Corazza, em 2019, aposentou-se como Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mas prosseguiu como Docente Colaboradora do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFRGS e Pesquisadora de Produtividade 1B do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), até encontrar-se com a morte em janeiro de 2021, aos 70 anos. Sua obra, quase completa, está disponível no site <https://www.ufrgs.br/escrileiturasrede/sandra-mara-corazza/> e uma leitura dela, neste caso completa, pode ser encontrada no livro digital *Sandramaracorazza: obra, vidas etc.*, organizado por Aquino, Carvalho e Zordan (2022).

- 6 Conforme Guattari (1985, p. 211): “O capitalismo contemporâneo é mundial e integrado porque potencialmente colonizou o conjunto do planeta, [...] e porque tende a fazer com que nenhuma atividade humana, nenhum setor de produção fique fora do seu controle”.
- 7 Nome de quem pratica “escrileitura”, palavra-valise criada por Sandra (Corazza, 2008a) para expressar uma relação especial com a escrita e a leitura. Suas características estão espalhadas nos *Cantos de Fourour*, eis algumas delas: uma escrita que abdica da intenção fundadora e do “direito de propriedade simbólica”, livre de “preocupações transcendentais” (Corazza, 2008a, p. 152), distante de “produtos pesados de erudição” e de “[...] práticas cominatórias hierárquicas institucionais donas da verdade e policiais diante de qualquer discurso divergente” (Corazza, 2008a, p. 182); desativadora dos “discursos da Arrogância”, mas responsável pela realização de um “[...] trabalho de deslocamento, desfocamento, desnivelamento, desmanche, desativação, mesmo que sutil, do poder reativo, autorizado e autoritário da Linguagem” (Corazza, 2008a, p. 184, grifos nossos); escrita em “uma língua-menor” (Corazza, 2008a, p. 166), a partir de uma “força intrusa, vinda de regiões desconhecidas”, que diz “só o que faz”, “desaloja para sempre os eus” dos escrileitores, pondo-os a fantasiar, sem supor que existam “escritores perfeitos, leitores ideais, críticos totais” (Corazza, 2008a, p. 167). Pela potência da noção de escrileitura, há muitos textos de escrileitores que experimentaram este modo de ler-escrever (*escrevler*). Um deles apresenta uma genealogia do termo (Heuser, 2016) e outro, a partir dessa genealogia, fabula e sonha a invenção e a vida do conceito (Heuser; Monteiro, 2022), trata-se de experimentações mobilizadas pela ideia de docência-pesquisa da diferença de Corazza.
- 8 Conforme Bohnen (2020), do Instituto Brasileiro de Fluência.
- 9 “*Artistagem*, de ordem estética, ética e política. Significada como ensinar-e-pesquisar, de modo criativo-inventivo-artístico, nas trilhas já traçadas, nos territórios aceitos, nas lógicas estabelecidas, nas epistemologias consagradas, nos sentidos fixados, nos desenhos já desenhados. Nessas circunscrições – demarcadas pelos tempos-espacos modernos e pós-modernos –, *artistagem* vivenciada como um desfazer permanente das verdades, condutas, poderes, saberes, subjetividades educacionais” (Corazza, 2002, p. 67).
- 10 O último livro que Sandra organizou *Métodos de transcrição* (Corazza, 2020a) é dedicado “Ao BOP de todos os tempos”, ele agrega 23 métodos, todos diferentes entre si, com algumas marcas em comum, escritos por seus orientandos, ex-orientandos, companheiros de docência-pesquisa. É prova dessa prática de vida em comum ligada “por uma mão ou um pé”, com o restante do corpo voltado para outras forças, para o Fora do bando. E, no penúltimo, de 2019, no derradeiro esforço de mobilizar mais gente em torno da obscura ideia de EIS-AICE, no *Breviário dos sonhos em educação*, a epígrafe indica o pressuposto de que os movimentos de cada um do bando são próprios: “A Escrileitura é que nos compõe: cada qual tece o seu sonho” (Corazza, 2019a, p. 05).
- 11 Disponível em: <https://www.ufrgs.br/escrileiturasrede/sanmarcorcapitulos/>. Acesso em: 01 maio 2022.
- 12 A versão em inglês do presente artigo foi financiada com recursos do PROAP/CAPES.

Referências

- AQUINO, Julio Groppa; CARVALHO, Claudia Regina Rodrigues de; ZORDAN, Paola (Org). **Sandramaracorazza**: obra, vidas etc. Escritoleturas. Porto alegre: UFRGS, 2022. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/escritoleturasrede/smc/>. Acesso em: 01 abr. 2022. (Rede de pesquisa).
- AZANHA, José Mário Pires. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BOHNEN, Anelise Junqueira. Posicionamento do IBF sobre gagueira e deficiência. **Instituto Brasileiro de Fluência – IBF**. São Paulo, 22 mar. 2020. Disponível em: <https://gagueira.org.br/releases/posicionamento-do-ibf-sobre-gagueira-e-deficiencia>. Acesso em: 05 abr. 2022.
- CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório da avaliação quadrienal 2017**: educação. Brasília: CAPES, 2017.
- CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área – Área 38**: educação. Brasília: CAPES, 2019.
- CORAZZA, Sandra Mara. O que faz gaguejar a linguagem da escola. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. P. 89-103.
- CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisa-ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Os cantos de Fouror**: escritoletura em filosofia-educação. Porto Alegre: SULINA/UFRGS, 2008a.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Por que somos tão tristes?** Brusque: UNIFEFE, 22 jul. 2008b. (Palestra: Formação Continuada).
- CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Fantasia de escritura**: filosofia, educação, literatura. Porto Alegre: Sulina, 2010. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1iXjDi4MvVeNo00ir03gYAEokMZV9F07i/view> Acesso em: 08 abr. 2022.
- CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS/DOISA, 2013.
- CORAZZA, Sandra Mara. O que se transcria em educação? Parte I. In.: SEMINÁRIO INTEGRADOR ESCRILEITURAS, 4., 2014, Toledo. **Anais [...]**. Toledo: UNIOESTE, 2014a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0kk-121T59rk>. Acesso em: 10 abr. 2022.
- CORAZZA, Sandra Mara. O que se transcria em educação? Parte II. In.: SEMINÁRIO INTEGRADOR ESCRILEITURAS, 4., 2014, Toledo. **Anais [...]**. Toledo: UNIOESTE, 2014b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jEBpa-M7jru4>. Acesso em: 10 abr. 2022.
- CORAZZA, Sandra Mara. 50 teses de escritoletura. In: HEUSER, Ester Maria Dreher (Org.). **Caderno de notas 8**: ética e filosofia política em meio à diferença e ao Escritoleturas. Cascavel: UNIOESTE, 2016. Disponível em dois formatos: <https://www.ufrgs.br/escritoleturasrede/50-teses-sobre-escritoletura/> e em:

<https://drive.google.com/file/d/1-6FI70XBYTX8oq0qWsHxzhm3dtUQA3mt/view>. Acesso em: 08 abr. 2022.

CORAZZA, Sandra Mara. Uma introdução aos sete conceitos fundamentais da docência-pesquisa tradutória: arquivo EISAICE. **Pro-posições**, Campinas, v. 29, n. 3, set./dez. 2018.

CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Breviário dos sonhos em educação**. São Leopoldo: Oikos, 2019a.

CORAZZA, Sandra Mara. O direito à poética na aula: sonhos de tinta. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, Rio de Janeiro, v. 24, 2019b.

CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Métodos de transcrição**: pesquisa em educação da diferença. São Leopoldo: Oikos, 2020a.

CORAZZA, Sandra Mara. Obsolescência e o vírus da docência. In.: MUNHOZ, Angélica Vier; COSTA, Cristiano Bedin da; LULKIN, Sergio Andrés (Org.). **Porque esperamos [notas sobre a docência, a obsolescência e o vírus]**. Porto Alegre: UFRGS, 2020b. P. 22-30. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=001115588&loc=2020&l=a2813ae4c292087d>. Acesso em: 30 mar. 2022.

COSTA, Cristiano Bedin. Acerca das matérias de escrita. In: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Fantasia de escritura**: filosofia, educação, literatura. Porto Alegre: Sulina, 2010.

COSTA, Cristiano Bedin. Os cantos de Fourour: nota de meu caderno de escrita. In: AQUINO, Julio Groppa; CARVALHO, Claudia Regina Rodrigues de; ZORDAN, Paola (Org.). **Sandramaracorazza**: obra, vidas etc. Escritos. Porto Alegre: UFRGS, 2022. (Rede de pesquisa).

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Tradução: Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução: Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol. 2. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 1995b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução: Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010.

FRACALANZA, Paulo Sérgio. As lições de Keynes. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 88, dez. 2010.

GOULART, Maria Stella Brandão; ANTUNES, Juliana Coelho. Professores: sofrimento mental na universidade pública? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 29, n.3, set./dez. 2020.

GUATTARI, Félix. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. Seleção, prefácio e tradução: Suely Rolnik. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GUERREZI, Evânio Márlon. Mecanosfera: uma política-cosmológica em Deleuze e Guattari. 2020. Tese (Doutorado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2020. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/5314> Acesso em: 08 abr. 2022.

HEUSER, Ester Maria Dreher. Construcionismo de uma crítica genealógica de *escrileituras*. In: HEUSER, Ester Maria Dreher (Org.). **Caderno de notas 8: ética e filosofia política em meio à diferença e ao Escrileituras**. Cascavel: UNIOESTE, 2016.

HEUSER, Ester Maria Dreher. Artistagens: o mais deleuziano dos livros de SMC. In: AQUINO, Julio Groppa; CARVALHO, Claudia Regina Rodrigues de; ZORDAN, Paola (Org.). **Sandramaracorazza: obra, vidas etc. Escrileituras**. Porto alegre: UFRGS, 2022. (Rede de pesquisa).

HEUSER, Ester Maria Dreher; MONTEIRO, Silas Borges. *Escrileituras, a informe*. In: ZORDAN, Paola; NEU, Fabiano (Org.). **Vidas sonhadas em educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2022. (No prelo).

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º Ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020**. Brasília: MEC, 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2021: notas estatísticas**. Brasília: MEC, 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2020: principais resultados**. Brasília: MEC, 2022.

OLINI, Polyana. Apresentação. In: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Docência -pesquisa da diferença: poética de arquivo-mar**. Porto Alegre: Doisa/UFRGS, 2017.

OLIVEIRA, Dayse Kelly Barreiros de; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; MOURA, Ellen Michelle Barbosa de. Pós-graduação *stricto sensu* e educação básica: que relação é essa? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 37, n. 3, p. 992-1014, jul./set. 2019.

REDIN, Mayra Martins. Novos lugares do infantil e Pesquisa-ensino: a artistagem nas bordas dos fazeres. In: AQUINO, Julio Groppa; CARVALHO, Claudia Regina Rodrigues de; ZORDAN, Paola (Org.). **Sandramaracorazza: obra, vidas etc. Escrileituras**. Porto alegre: UFRGS, 2022. (Rede de pesquisa).

SEM CIÊNCIA, não há futuro. **Portal SBPC**, São Paulo, 29 set. 2021. Disponível em: <http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/sem-ciencia-nao-ha-futuro/>. Acesso em: 29 mar. 2022.

ZORDAN, Paola. *Composições e Linhas de escrita: raspagens maquinais*. In: AQUINO, Julio Groppa; CARVALHO, Claudia Regina Rodrigues de; ZORDAN, Paola (Org.). **Sandramaracorazza: obra, vidas etc. Escrileituras**. Porto alegre: UFRGS, 2022. (Rede de pesquisa).

Ester Maria Dreher Heuser é professora de Filosofia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Seu doutorado, em Educação, foi realizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1762-7526>

E-mail: esterheu@hotmail.com

Editora responsável: Fabiana de Amorim Marcello

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.