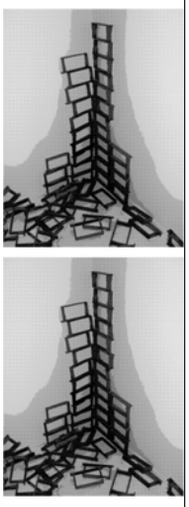

A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica

Sandra Mara Corazza[1]

Resumo: Em primeiro lugar, peço licença. Não por qualquer desacordo crítico; mas, de modo totalmente interessado, peço licença para fazer duas pequenas mudanças, no título da minha participação neste Painel. Apenas acrescento um hífen, entre duas palavras; e, depois, substituo uma palavra por outra. Assim, no título original "A formação do professor pesquisador e a mediação pedagógica" (que é o mesmo deste *6º Encontro de Pesquisa em Arte*), ponho um hífen, ligando as palavras "professor" e "pesquisador". Depois, retiro a palavra "mediação" e, em seu lugar, escrevo "criação". O título original, assim operado, passa a ter a seguinte versão: "A formação do professor-[hífen]pesquisador e a criação pedagógica". Parece pouca coisa: somente o acréscimo de um sinal diacrítico e uma inocente troca de palavras. No entanto, em meu entendimento, tudo muda. A seguir, veremos como processar a ideia dessa "formação do professor-pesquisador" e sua correlata "criação pedagógica", no espaço (de liberdade tomada) deste Painel. Pensaremos isso, desde a perspectiva contemporânea da Filosofia ou Pensamento da Diferença.
Palavras chaves: docência; pesquisa; diferença.

Researcher-professor education and the pedagogical creation

Abstrat: First of all, excuse me. Not for any critic disagreement, but in a totally uninterested way allow me to make two small changes to the title of my participation in this Panel. I just added a hyphen between two words, and then replaced one word by another. So, in the original title, 'Researcher professor education and the pedagogical mediation' (a title that has been the same since the *Sixth Meeting of Research in Art*), I put a hyphen linking the words 'researcher' and 'professor'. After that, I deleted the word 'mediation' and, in its place, I wrote 'creation'. The original title, so reformulated, has reached the following version: 'Researcher-[hyphen]professor education and the pedagogical creation". It seems to be a small change: just the addition of a diacritic signal and an innocent exchange of words. However, as I understand it, everything has changed. Afterwards, we will see how to process the idea of such 'researcher-professor education' and its correlate 'pedagogical creation' in the space of (the freedom attained in) this Panel. We will think about this from the contemporary perspective of Philosophy or Thought of Difference.
Keywords: teaching; research; difference.

I – **Ensino-pesquisa**

Defendo que a docência sempre foi pesquisa; e vice-versa. Mesmo que os sistemas educacionais (com os seus motivos), durante muito tempo, tenham inventado e divulgado o mito que existiria, de um lado, pouquíssimos intelectuais da educação que pesquisam; enquanto, de outro, haveria uma grande massa daqueles professores que somente ensinam. Ou, mesmo, talvez, tenhamos sido nós próprios, educadores, quem, sem questionar, passamos a acreditar nessa divisão em castas; e que, até, tenhamos desejado acreditar nisso. Então, por facilidade e conforto, nem faríamos questão de nos considerar como pesquisadores; delegando, com satisfação, a outros essa função, e dividindo o mundo da educação assim: *Eles que pesquisem, pensem, escrevam e publiquem; eu, apenas ensino*.

O problema é que, para o Pensamento da Diferença, docência sem pesquisa não existe, nunca existiu, nem existirá. Por um motivo bem simples: para quem educa, não se trata de "dar" nada (seja conselhos, aulas, conteúdos, afeto, etc.); mas de procurar e de encontrar (ou de não encontrar) (Corazza, 2002). Para pensar assim, podemos nos valer da reflexão de Pascal sobre a verdade: "Não me procurarias, se já não me tivesses encontrado".

Em educação, esse já-encontrado está sempre lá, mesmo que imperceptível, enquanto algo inventado, fabricado – como a verdade que é coisa feita. Ele consiste, justamente, em nossa potência, em nossa força,

[1] Professora do Departamento de Ensino e Currículo e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Líder do Grupo de Pesquisa "DIF – Artistagens, Fabulações, Variações". Pesquisadora de Produtividade 1 do CNPq. Coordenadora Geral do Programa Observatório da Educação da CAPES "Escrileituras: ler-escrever em meio à vida" (http://difobservatorio2010.blogspot.com/) sandracorazza@terra.com.br

CORAZZA, Sandra Mara. A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro. ano 11, nº 21, p. 13 - 16.

em nossa vontade de educar; naquela energia, feita de velocidades e lentidões, que nos leva a permanecer educando, apesar de tantos fatores adversos e desanimadores. É essa condição que abre o canal de uma docência que procura; logo, que cria; e que é o canal da pesquisa.

Dessa perspectiva, o pesquisador não integra uma elite; ele não é, necessariamente, alguém que tenha bolsas financiadas por CNPq, CAPES, FAPERGS, ou outro órgão de apoio à pesquisa (embora também possa sê-lo). Desse ponto de vista, que adoto, 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?

Ora, por sua natureza humana, a docência-pesquisa integra uma tipologia das ações que são feitas com, entre, acerca, junto, no encontro com humanos. Logo, ações que são, em menor ou maior grau, da ordem do acaso, da aventura, do acontecimento, da surpresa, da irrupção, da novidade, do caos. Ensinar (fazendo pesquisa) e pesquisar (ensinando) consistem, dessa maneira, em criar soluções e, ao mesmo tempo, enigmas. Numa frase pronunciada ou escrita; no olhar ou no sorriso de alguém; num raio de luz; numa hora do dia, alguma coisa se passa, que não existia antes; e um novo, um inédito se faz, mesmo que não consigamos apreendê-lo.

É que, naquilo que se apresenta como encontrado (mas, que, ao contrário, é procurado; isto é, pesquisado), alguma outra coisa quer se realizar, qual seja: o ato de criação, próprio aos humanos. Criação, na qual, o professor-pesquisador acaba encontrando, a um só tempo, mais e menos do que buscava. O que ele encontra tem um valor único; porém, está prestes a escapar de novo; visto que, desde que o novo se instaura, instaura-se, também, a dimensão da sua própria perda. O que leva o educador a começar tudo outra vez; e, ainda, outra vez; outra vez.

Linhas

Porém, como chegamos até essa posição de pesquisa-docência? Quais foram as principais linhas de forças, que nos trouxeram até aqui? Podemos indicar três linhas transversais, que se encontram em operação, no mínimo, desde o século XX, quais sejam: primeiramente, uma linha de força mundial; em segundo lugar, uma nova linha de teorização nas ciências humanas e sociais; e, em terceiro, uma linha que atravessa os próprios educadores.

Com a modernidade, a educação envolveu-se na formação de sujeitos, saberes e poderes, que redundaram na governamentalização liberal e no capitalismo global excludente; em condições empobrecedoras da qualidade de vida e privatizadoras das instituições sociais e das próprias subjetividades; no terrorismo internacional e em seu desmedido combate; na soberania de um cruel mercado transnacional; em guerras étnicas e civis de extermínio; no sofrimento das massas de refugiados, que perdem suas crianças e velhos, por caminhos sem volta; e assim por diante.

A partir do final dos anos 80, a agenda teórica das ciências humanas e sociais deixou de estar concentrada, exclusivamente, na categoria de classe social. Ampliou-se com a incorporação de novas questões, geradas pela perda de credibilidade nas metanarrativas fundacionais e na metafísica do sujeito. Com a emergência das novas identidades coletivas e políticas, bem como de suas lutas e conquistas (como negro, índio, doente, louco, criança, colonizado, GLBTs, etc.), acelera-se o processo de erosão de categorias até então inquestionadas (como ideologia, ciência, minoria, autoria, vanguarda, revolução, alteridade, democracia, cidadania, etc.); produzindo a correlata complexificação do pensamento humano e social.

Também na área educacional, passam a ser estudadas e valorizadas as denominadas teorias pós-críticas, pós-estruturalistas, pós-modernistas, formadas pelos estudos culturais, feministas, gays, *queers*, de masculinidade, ecológicos, étnicos, de mídia e publicidade, pós-colonialistas, pós-marxistas, de religiosidade, entre tantos outros. Essa teorização fornece aos educadores diversas ferramentas conceituais e operatórias, novas linguagens e matérias-primas, que lhes permitem trabalhar uma diferenciada problematização do mundo contemporâneo; que se tornava, também ele, diferenciado.

Acompanhando a dinâmica do mundo e da vida, assim como essas teorizações humanas e sociais (dentre as quais, a educacional), os professores-pesquisadores reinterrogam os sistemas de pensamento moderno e suspeitam das suas verdades; questionam as formas de racionalidade e suas promessas de liberdade, igualdade e fraternidade; duvidam das naturalizações de raça, sexo, geração; estranham o que era familiar e problematizam o que não era problemático; desconstroem sentidos, referentes e privilégios; identificam os dinamismos espaços-temporais do que era tido como determinado e solidamente perpetuado; reconhecem o difícil equilíbrio entre técnicas de coerção e processos de construção e modificação dos Eus; ressignificam experiências de relações de poder, jogos e cálculos estratégicos, procedimentos de totalização, técnicas e intervenções de individualização, tecnologias de governo do Estado, dos outros e de nós mesmos.

Inimigo

Os educadores encontram-se, hoje, na confluência dessas três difíceis linhas e de suas complexas ferramentas conceituais e empíricas. Insatisfeitos com o já-dito, o já-feito, o já-sentido, o já-pensado, o já-praticado da docência e das pesquisas modernas, e com os seus efeitos culturais e sociais, realizam um diagnóstico antenado e hiper crítico dos tempos, espaços, sujeitos e relações da contemporaneidade.

Só que, ao processarem a pesquisa-ensino, que procura-e-cria, eles têm, antes de tudo, de enfrentar o pior inimigo: o seu inimigo íntimo. Inimigo que é formado pela resistente e encravada tradição da pedagogia moderna, expressa nas “receitas” de ajuda e nos “manuais” de auto-

ajuda. São regras e normas, compostas pelos ensinamentos acumulados, no campo educacional, sobre, por exemplo, "como dar uma aula" (Corazza, 1996); qual a melhor forma de organizar e desenvolver um currículo; quais os mais eficazes métodos e técnicas de bem ensinar; qual é a didática certa do ensino de...; e tantos outros conselhos, orientações e imperativos sobre conteúdo, metodologia, planejamento, aluno, identidade docente, etc.

Todas as verdades que são promovidas e divulgadas por aqueles que exercem o poder de fazer crer que eles, sim, sabem o que é ensinar e como ensinar; como dar uma boa aula; como trabalhar com o currículo; como usar os métodos de ensino; como fazer da educação um processo de conscientização e de libertação dos oprimidos; como, como, como (Corazza, 2000).

O problema é que os educadores dos tempos de agora não conseguem mais acreditar nem ensinar essas antigas e ultrapassadas ficções. Para interceptar o seu fluxo de relações de poder-saber e de modos de subjetivação (que são, de fato, modos de sujeição), a docência-pesquisa-que-cria torna-se um exercício, cada vez mais consciente, de formas possíveis de modificar a mesmice da formação e da ação docentes, diante da repetição quase secular da prática pedagógica; transformando-se em trampolim para um outro nível de educação; e colocando em funcionamento uma outra máquina de pensar e criar, de estudar e escrever, de ensinar e aprender, de ser professor e professora.

Cria

Assim, para educar, pesquisamos, procurando e criando, para ensinar; ensinamos, pesquisando, para procurar e, também, para criar. Mas, o que é que procuramos? O ato de criação (Deleuze, 1988; 2003; 2006; Deleuze e Guattari, 1992), que faz da pesquisa-docência e da vida de cada educador uma obra de arte. Aquele que cria é aquele que adota um ponto de vista criador. Aquele que raspa, escova, faxina os clichês do senso comum e das formas legitimadas. Aquele que enfrenta o desafio de explicar suas criações, sem apelar para uma instância criadora, superior e extrínseca a ele e a seu fazer. Aquele que distingue criação de criatividade; considerando a criatividade (isto é, a criação de soluções originais para problemas já dados), apenas, como uma parte do processo de criação; o qual é mais amplo e envolve a invenção dos próprios problemas. Aquele educador que sabe que a criação é sempre um processo de auto-criação, de criação de si; ou seja, um diferenciar, diferenciando-se.

Daí decorre uma docência-pesquisa que reconhece que só funciona, isto é, torna-se ativa e afirmativa, se, além de criar uma nova sensibilidade, também lida com as problemáticas contemporâneas; transformando-se numa educação nunca definitivamente fixada, jamais esgotada, intempestiva (no sentido de Nietzsche), a favor de um tempo por vir.

Porém, nada disso acontecerá se a educação que fizermos for feita do mesmo jeito que nos educaram; se for uma educação igual àquela que todos fazem, fincada na tradição, na opinião ou no dogma; se for uma educação que achamos que dominamos, que temos certeza que sabemos fazer, que é só seguir as diretrizes X ou Y, o livro didático, a voz da experiência, ou aquilo que a faculdade nos ensinou. Em outras palavras, definitivamente, hoje, educar, por meio de certezas e de verdades verdadeiramente verdadeiras, não pode mais ser considerado educar.

Para realizar uma educação que esteja sintonizada com a contemporaneidade, o mais importante é nos interrogar se tudo o que dissemos, até então, sobre pedagogia, currículo, escola, aluno, professor é tudo o que podemos dizer; se tudo o que vimos, até agora, é, de fato, tudo o que podemos ver; se tudo o que pensamos é tudo o que podemos pensar; se tudo o que sentimos é tudo o que podemos sentir; e assim por diante.

Coragem

O ensino-pesquisa de nosso presente rejeita tanto as lógicas quanto as práticas daquele outro ensino, feito sem-pesquisa, e daquela outra pesquisa, feita sem-ensino. O que afirma é a falta de verdade absoluta desses modos de ensinar e de pesquisar, indagando: como, em que condições, as verdades pedagógicas, transmitidas pela docência-sem-pesquisa e pela pesquisa-sem-docência, chegaram a ser verdadeiras? Quais relações de poder e formas de saber possibilitaram a sua construção? Quais seus efeitos sobre os educadores que assujeitaram? Como professores-pesquisadores, o que podemos saber, o que podemos fazer, e o que devemos esperar da educação do século XXI?

É não é que essa pesquisa-ensino não produza, ela também, saberes e verdades; só que estes são parciais, localizados e datados. Saberes e verdades que, por mais eficazes que sejam, não deixam de ser simples experimentações; configurando, muito mais, um problema do que soluções – as quais, se obtidas, prosseguem sendo questões e problemáticas.

O ensino-pesquisa é, assim, uma invenção; não comprovação do que já foi sistematizado; nem aplicação ou mediação de conhecimentos produzidos em outros domínios. Sua principal contribuição é ser uma sementeira de vivências e sentidos imprevistos, que implode o sistema habitual e consensual da educação. Implosão, que cria condições, tanto para professores quanto alunos, de capturar as forças dos acontecimentos educacionais, em suas modulações assignificantes, vitalidades assubjetivas, realidades ininterpretadas, devires inorgânicos e imperceptíveis.

Essa pesquisa-ensino exige um grau razoável de tolerância à frustração, representada pelas incertezas geradas; pelo abandono de qualquer pretensão à universalização dos seus resultados; pela capacidade de suportar tudo o que, apesar dos esforços, ainda não-faz-sentido, ou será sempre inseguro. Requerendo insubordinação e transgressão, vontade e coragem de optar por uma nova ética de trabalhar e de viver a educação, extrai outros modos de olhar e outras palavras para ver e dizer o mundo e nós próprios. Isso porque quem faz o ensino-pesquisa busca a transformação deste tempo, desta cul-

tura e desta sociedade, em algumas coisas outras, que não as que já são; a par de transformar-se em alguém que não aquele que já é.

II - **Desafios**

Resumindo, para concluir, afirmo que, para nós, educadores, dentre os desafios que, no presente, são lançados, o mais urgente parece ser uma artistagem de criação e inovação. Penso que é por meio da pesquisa-docência, artistadora de variações múltiplas, que a educação pode produzir ondas e espirais; compor linhas de vida e devires reais; promover fugas ativas e desterritorializações afirmativas.

A educação feita por aqueles que nos antecederam, em outros tempos e espaços, constitui a efetiva e necessária condição para elaborar e executar nossa própria docência-pesquisa; e, ao mesmo tempo, o privilegiado campo de experimentação, para que possamos exercitar outras possibilidades educacionais.

Dentre essas possibilidades, ao fissurar certezas e verdades herdadas, a nossa pesquisa-ensino potencializa os fluxos desejantes, que se insinuam entre os blocos epistêmicos e sensíveis. Eminentemente crítica, maquina suas composições, sob o signo da heterogênese contra a homogênese, atribuindo primado à fluidez criadora, em detrimento das normas formais. Embora suscetível a regimes de ações estáveis, é um sistema aberto, distante do equilíbrio e do apaziguamento; e, mesmo quando estabiliza suas ações, bifurca-se e ingressa em novos regimes de instabilidade.

Executamos, por seu intermédio, uma *autopoiese*, enquanto processo de produção do novo, criando codificações (formas de expressão e formas de conteúdo), em campos de comutabilidade e diferencialidades. 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.

O ensino-pesquisa que fazemos é, assim, impuro, pois mescla e cruza o que passou, o que nos afeta, e os mundos possíveis por vir. Extrai acontecimentos das coisas, dos corpos, dos estados de coisas: inventando personagens e estabelecendo ligações entre eles e os acontecimentos. Rejeita as modelizações confinantes, que negam o novo e requerem, apenas, regularidades, médias e métricas: priorizando a poética, o processual e a reversibilidade. Captura e libera as forças inéditas e vitais, que agem sob as formas: trabalhando as potências que estas carregam e carreiam. Associa e desfaz disciplinas, em devires de mutação, favorecendo as culturas do dissenso. Reinventa novas significações, posições de indivíduos e de grupos, traçando linhas, que dobram saberes, fazeres, sentires, uns sobre os outros.

Com atos de ruptura, nossa pesquisa-docência instala-se em regiões de ser e de pensamento, que portam problemas que, talvez, não consigamos ainda formular; por isso, pode revelar aspectos de seres que estavam ocultos e abrir circuitos inéditos de pensamento-ação. Os seus critérios de avaliação são o vital, o interessante e o notável. Critérios que verificam a maior ou menor liberação de nossas forças vitais (onde quer que estejam represadas), trabalhando para que reencontrem a sua virtualidade, via desestratificação das camadas sedimentadas de saber, poder e subjetividade. Assim, a finalidade precípua da docência-pesquisa, que nos tocou criar, neste século XXI, é tornar-nos dignos dos acontecimentos que nos constituíram como educadores; e, ainda, daqueles acontecimentos que nós mesmos, apesar de tudo, estamos conseguindo produzir.

Referências

CORAZZA, Sandra Mara. "'Como dar uma aula'? Que pergunta é esta"? In: MORAES, Vera Regina Pires. **Melhoria do ensino e capacitação docente: programas de aperfeiçoamento pedagógico** – PAAP/UFRGS. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 1996, p. 57-63.

_____. O que faz gaguejar a linguagem da escola. In: ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.89-103.

_____. "Pesquisa-ensino: 'o hífen' da ligação necessária na formação docente". In: ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges. (orgs.). **Professora- pesquisadora:** uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 55-69.

_____. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.) **Caminhos investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p.103-127.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição.** Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. "Qu'est-ce que l'acte de création"? In: ___. **Deux régimes de fous. Textes et entrétiens 1975-1995.** Paris: Minuit, 2003, p.291-302.

_____. **A ilha deserta e outros textos.** São Paulo: Iluminuras, 2006.

_____; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.