

## ARTIGO

**CONVERSAS ENTRE PESQUISA E ORIENTAÇÃO: CAMINHANDO DE PÉS DESCALÇOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA****CLARISSA DE ARRUDA NICOLAIEWSKY<sup>1</sup>**ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7710-843X><[clarissanicolaiewsky@gmail.com](mailto:clarissanicolaiewsky@gmail.com)>**TERESA N. R. GONÇALVES<sup>2</sup>**ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0573-1454><[teresanrgoncalves@gmail.com](mailto:teresanrgoncalves@gmail.com)><sup>1</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro (RJ), Brasil.<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro (RJ), Brasil.

**RESUMO:** Neste artigo propomos pensar a pesquisa em educação a partir das reflexões de uma doutoranda e sua orientadora acerca de dois processos singulares: a relação com a escola, que se vai produzindo no encontro com seus habitantes, e a relação de orientação que acompanha e sustenta tal caminhar investigativo. Conversando com esta experiência, pretendemos pensar as intersecções entre pesquisa e orientação a partir de um movimento de atenção, presença e liberdade. A pesquisa de observação participante, realizada por dezoito meses em uma escola municipal de Duque de Caxias, acompanhou o trabalho das professoras do ciclo de alfabetização a partir dos indícios oferecidos pelas crianças daquilo que as práticas produziam nelas. Entendemos que uma pesquisa construída a partir de uma abertura ao campo e às transformações que uma tal relação pode produzir nos coloca perante possibilidades outras de relação com o conhecimento, com a pesquisa e a orientação, que diferem do que vem sendo mais comum na universidade. A partir desta experiência, problematizamos os caminhos da pesquisa em educação e os modos como tem sido entendida a orientação no processo de formação de pesquisadoras(es) em educação, distanciando-nos de certos modos dominantes de relação com o conhecimento e reivindicando o compromisso ético com a transformação de si na relação com o mundo pela valorização de elementos que a ciência costuma menosprezar: a subjetividade, a incerteza, o corpo, a sensibilidade, a vida.

**Palavras-chave:** universidade, pesquisa pedagógica, experiência, formação de pesquisadores, orientação acadêmica.

**CONVERSATIONS BETWEEN RESEARCH AND ORIENTATION: WALKING BAREFOOT IN A PUBLIC SCHOOL**

**ABSTRACT:** In this article, we propose to think research in education through the reflections of a doctoral student and her advisor about two unique processes: the relationship with the school that is produced in the encounter with its inhabitants and the orientation relationship that accompanies and sustains this investigative path. In dialogue with this experience, we intend to think about the intersections between research and orientation through the movement of attention, presence and freedom. The

participant observation research, carried out for 18 months in a municipal school in Duque de Caxias, followed teachers' work on the literacy cycle considering the evidence offered by children of what the practices produced in them. We understand that a research built from an openness to the field and the transformations that such a relationship can produce puts us before other possibilities of relationship with knowledge, with research and orientation that differ from what has been common ground in the university. From this experience, we problematize the paths of research in education and the ways in which orientation in the process of training researchers in education has been understood, distancing ourselves from certain dominant modes of knowledge production and claiming an ethical commitment to the transformation of self in the encounter with the world by valuing elements that science tends to underestimate: subjectivity, uncertainty, the body, sensitivity, life.

**Keywords:** university, pedagogical research, experience, training of researchers, academic orientation.

### **CONVERSACIONES ENTRE INVESTIGACIÓN Y ORIENTACIÓN: CAMINAR DESCALZO EN UNA ESCUELA PÚBLICA**

**RESUMEN:** En este artículo nos proponemos pensar la investigación en educación a partir de las reflexiones de una estudiante de doctorado y su directora de tesis sobre dos procesos singulares: la relación con la escuela que se produce en el encuentro con sus habitantes y la relación de orientación que acompaña y sostiene este camino investigativo. Conversando con esta experiencia, pretendemos pensar las intersecciones entre la investigación y la orientación desde un movimiento de atención, presencia y libertad. La investigación de observación participante, realizada durante 18 meses en una escuela municipal de Duque de Caxias, acompañó el trabajo de los docentes del ciclo de alfabetización a partir de las indicaciones ofrecidas por los niños de lo que las prácticas produjeron en ellos. Entendemos que una investigación construida desde una apertura al campo y las transformaciones que tal relación puede producir nos pone ante otras posibilidades de relación con el conocimiento, con la investigación y la orientación que difieren de lo que ha sido más común en la universidad. A partir de esta experiencia, problematizamos los caminos de la investigación en educación y las formas en que se ha entendido la orientación en el proceso de formación de investigadores en educación, alejándonos de ciertos modos dominantes de relacionarnos con el saber y reivindicando un compromiso ético con la transformación de sí mismo en relación con el mundo, valorando elementos que la ciencia tiende a subestimar: la subjetividad, la incertidumbre, el cuerpo, la sensibilidad, la vida.

**Palabras clave:** universidad, investigación pedagógica, experiência, formación de investigadores, orientación académica

## “PORQUE EU SÓ PRECISO DE PÉS LIVRES, MÃOS DADAS E OLHOS BEM ATENTOS”

É Guimarães Rosa (1997, p. 138-139) quem nos dá a deixa para iniciarmos uma conversa sobre o pesquisar. Sua curta frase traz, em forma de metáfora, uma síntese precisa de três elementos centrais para pensar a construção de uma pesquisa em uma escola pública<sup>1</sup>: evitar levar para o campo objetivos e metodologias estabelecidos a priori, bem como hipóteses e julgamentos; ter sempre em mente que a pesquisa é produzida coletivamente a partir do que acontece nos encontros; e dar atenção ao que ocorre e ao que nos atravessa. Cada um desses elementos, que será trazido a seu tempo, serve de fio condutor para pensar a pesquisa em educação a partir tanto da relação com o campo empírico como da relação de orientação que suporta esse caminhar da pesquisa na construção de um diálogo com a escola. Trata-se de dois processos singulares: a relação com a escola que assim se vai construindo e a relação de orientação que acompanha e sustenta um tal caminhar na pesquisa. Pretendemos pensar, portanto, as intersecções entre pesquisa e orientação a partir de um movimento de atenção, presença e liberdade que se deu em um processo investigativo singular.

O que aqui propomos é um texto a duas vozes sobre o processo de pesquisar, processo complexo, que envolve correr riscos e impõe desafios. Processo de caminhar livre, sem direção preestabelecida, sem local de chegada esperado, já que “caminhar é, ao mesmo tempo, andar por um caminho e abrir um caminho” (MASSCHELEIN, 2008, p. 39). Entendemos que uma pesquisa construída a partir de uma abertura ao campo e às transformações que uma tal relação pode produzir nos coloca perante possibilidades outras de relação com o conhecimento, com a pesquisa e a orientação que diferem do que vem sendo mais comum na universidade. Focaremos nossa atenção nas questões relacionadas com o caráter formativo da investigação em educação e nas transformações da relação entre ensino e pesquisa que fomos experimentando no processo. Para nossa conversa, traremos os autores e conceitos que nos fizeram companhia ao longo desta caminhada.

Neste texto se entrelaçam duas vozes e dois movimentos, a voz da doutoranda (Clarissa), no seu processo de pesquisa para a elaboração da tese, e a voz de quem acompanha este processo na condição de orientadora (Teresa). Pretendemos, assim, mostrar um duplo movimento, o de orientação e o de construir uma relação com o campo, como dois elementos a partir dos quais se vai compondo um caminho de pesquisa, preservando a singularidade de cada uma das experiências que constituem este processo. Esta reflexão a duas vozes decorre em torno das seguintes questões: como pesquisar a partir de uma abertura ao campo? Como orientar a partir dos acontecimentos que emergem dessa relação? A partir desta experiência, procuramos produzir alguns deslocamentos no que diz respeito aos entendimentos de pesquisa em educação e aos modos como tem sido entendido o papel da orientação no processo de formação de pesquisadoras(es) em educação. O texto é composto por fragmentos de experiências que nos tocaram e que foram se entrelaçando e provocando efeitos em nós.

## “PISAR NESSE CHÃO DEVAGARINHO”<sup>2</sup>

**Clarissa:**

Sou professora assistente de psicologia da educação na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ), realizando doutorado no Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Apresentar os lugares que percorro importa, pois uma pesquisa que se pretende viva também é afetada pelas experiências vividas fora do campo, e estas serão compartilhadas no presente texto. Experiências vividas tanto no processo de me formar pesquisadora em doutoramento como também aquelas vividas em minha sala de aula, atuando como formadora de professoras, a partir das quais igualmente me (trans)formo, pois, como apontado por Larrosa (2011, p. 7), há uma “relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação”. Nos diferentes percursos vividos, exponho-me, arrisco-me, desloco-me, tendo em vista que:

<sup>1</sup> Investigação aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em abril de 2019.

<sup>2</sup> Trecho da canção *Alguém me avisou*, de Dona Ivone Lara (1980).

A experiência, em primeiro lugar, é um passo, uma passagem, um percurso. Se a palavra experiência tem o ex de exterior, tem também esse per que é um radical indo-europeu para palavras que tem que ver com travessia, com passagem, com caminho, com viagem. A experiência supõe, portanto, uma saída de si para outra coisa, um passo para outra coisa, para esse ex de que falamos antes, para esse isso de “isso que me passa”. Mas, ao mesmo tempo, a experiência supõe também que algo passa desde o acontecimento para mim, que algo me vem ou me advém. Esse passo, além disso, é uma aventura e, portanto, tem algo de incerto, supõe um risco, um perigo. (LARROSA, 2011, p. 7-8).

Como não poderia ser diferente, minha trajetória investigativa vai sendo modificada pelos afetos e autores que permeiam o grupo de pesquisa do qual faço parte, o GESTE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho da Educação). A participação semanal no grupo tem me propiciado exposição e deslocamento no encontro com autores que me levam a outras formas de habitar a educação. Lá tenho aprendido a formular questões. Lá tem sido possível gestar uma comunidade na qual exercitamos o cuidado e a generosidade, na qual cada um(a) – com trajetórias e formações tão distintas – traz a si e contribui, lançando perguntas provocativas que me põem em movimento e me convocam a pensar nos acontecimentos a partir de outras perspectivas. A cada semestre, compartilhamos nossos textos em processo para que olhares diversos possam ser lançados para nossas escritas, e sugestões possam expandir nossas conversas com outros autores e autoras. Lá podemos, a partir das diferentes pesquisas em andamento, acompanhar o trabalho da educação em espaços diversos, aprendendo com maneiras outras de se viver a educação.

Ademais, enquanto realizo a pesquisa, curso minha última disciplina do curso de doutorado, a disciplina eletiva “Narrativa, Pesquisa e Formação: Investigar o Cotidiano e a Experiência Educativa”. As conversas lá ocorridas, conversas com os textos e com o grupo, atravessam-me e me provocam a pensar minha investigação. O presente texto traz tais atravessamentos, pois, “como um gesto pedagógico, conversar se dirige não tanto àquilo que as coisas são, mas àquilo que há nas coisas. Conversa-se não tanto sobre um texto, mas sobre seus efeitos sobre alguém, conversa-se não tanto sobre um saber, mas sobre suas ressonâncias em nós” (SKLIAR, 2019, p. 12).

É Masschelein (2008, p. 36), um dos autores apresentados pelo grupo de pesquisa, quem me acompanha de início em minha trajetória investigativa. Ao comparar a atitude na pesquisa com a atitude em uma caminhada, o autor me tranquiliza quando aponta que basta eu estar atenta que lá encontrarei o presente:

Atenção (...) é um estado da mente que se abre para o mundo de forma que esse possa se apresentar a mim (para que eu possa “chegar” a ver) e para que eu possa ser transformado. A atenção abre espaço para uma possível autotransformação, ou seja, um espaço de liberdade prática. A meu ver, o e-ducar o olhar requer uma prática de pesquisa crítica que realize uma mudança prática em nós mesmos e no presente em que vivemos, e não uma fuga dele (em direção a um futuro melhor). Essa prática de pesquisa crítica não depende de método, mas sim de disciplina; ela não requer uma metodologia rica, mas pede uma pedagogia pobre; ou seja, práticas que permitam nos expor, práticas que nos levem à rua, que nos desloquem.

Arrisco uma pesquisa “desobediente”, que não se dobre às normas, “uma pesquisa que possa ela mesma forçar caminhos, apontar estradas, pontes, bifurcações, encruzilhadas... e que convide ao se aventurar por eles, experimentá-los, senti-los, aprender” (GUEDES; RIBEIRO, 2019, p. 21). Assim, embarco em uma aventura.

## **Teresa:**

Nos encontros do grupo de pesquisa, esse momento em que, semanalmente, nos reunimos em torno de um mesmo texto, estudado previamente e reavivado na conversa e discussão que se dá no momento do encontro do grupo, suscitam-se outros níveis de compreensão pelas diversas leituras que ali são postas em jogo. Algo se põe em movimento nesse encontro entre orientadora e orientandas(os), entre um grupo de estudantes e sua professora ou orientadora. Esse momento de estudo coletivo, de trabalho acadêmico em torno de um texto, pluraliza leituras e possibilidades de escrita e, simultaneamente,

convoca cada um a fazer aproximações entre os elementos metodológicos de construção do texto lido, os trechos, os conceitos, as ideias e as suas pesquisas, à construção e descoberta de passagens ao seu próprio texto a partir dessa leitura coletiva. Neste espaço-tempo dos encontros, abre-se um espaço-tempo atencional, em que a partilha, a discussão e as intensidades possibilitam a proliferação de modos diferenciados de construção da pesquisa e de produção da escrita, singularizando as formas de acesso ao conhecimento, existencializando o processo de pesquisa.

Nos encontros, as posições de leitor e escritor se alternam, na medida em que os participantes são também convocados a apresentar ao grupo os seus trabalhos em andamento. Neste lugar comunitário, os participantes experimentam formas de relação com os seus objetos particulares de pesquisa a partir do contato com outros textos, outras pesquisas, outras leituras, num processo que implica tanto quem conduz os encontros como quem deles participa, num movimento conjunto de questionamento e problematização, que procura escapar aos automatismos presentes na cultura acadêmica, através de processos de experimentação, atenção e cuidado que ampliem as possibilidades de interpretação, análise e escrita a partir de uma base comum.

Os encontros de orientação constituem-se como um espaço de convite ao jogo, a praticar o deslocamento como método, num movimento que fazemos em conjunto, em que somos tocados pelos outros para, assim, estarmos presentes coletivamente frente aos outros e frente às coisas trazidas à nossa atenção (INGOLD, 2018; GONÇALVES, 2020), neste vai e vem da pesquisa, entre o campo e o grupo, entre a universidade e a escola, entre a orientação e a imersão no campo, entre as leituras de cada um e as leituras dos colegas.

## PESQUISA E ORIENTAÇÃO: CONSTRUINDO NOSSOS MODOS

### Clarissa:

A pergunta “Tia, o que eu não sabê você vai ajudar?” me é feita por uma menina do segundo ano em meu terceiro dia na escola. Em 2018 lá estive por algumas semanas para conhecer um pouco a escola e aqueles e aquelas que a habitam. Pretendia ali encontrar pistas do que eu iria pesquisar durante o ano letivo de 2019. Foi com um olhar atento ao presente e suspendendo julgamentos e intenções (MASSCHELEIN, 2008) que me abri para que a demanda se apresentasse.

Sua pergunta é a chave para o percurso metodológico que irei perseguir. Ela me possibilita perceber que as crianças ajudam umas às outras bem como que eu lá estou e que, estando presente, posso também participar, contribuindo. É justamente através do movimento que conhecemos o mundo, é estando no mundo e agindo que o conhecemos (INGOLD, 2011). Foi, portanto, agindo que me permiti conhecer o trabalho lá realizado e as pessoas que o produzem cotidianamente:

Se nossa preocupação é habitar este mundo ou estudá-lo – e, no fundo, as duas coisas são as mesmas, uma vez que todos os habitantes são estudantes e todos os estudantes são habitantes – a nossa tarefa não é fazer um balanço do seu conteúdo, mas seguir o que está acontecendo, rastreando as múltiplas trilhas do devir, aonde quer que elas conduzam. (INGOLD, 2011, p. 41)

Em uma pesquisa construída a cada dia, a chave encontrada no meio do caminho encaixa bem melhor do que a trazida de casa. Colasanti (2007, p. 21) provoca:

Que fim levam?  
Que fim levam todas as chaves que se perdem  
Que se partem  
Que se escondem da fechadura?

Na caixa esquecida  
Me espera uma chave de justa medida  
Mas já não importa  
Enquanto a buscava  
Perdi a porta.

Para não perder a porta, importa estar atenta. Atenta às pistas que surgem no caminhar. Tais pistas me tocam, me atravessam, me deslocam. Para Masschelein (2008), caminhar significaria colocar a própria posição em jogo, significaria ex-posição, estar fora-de-posição, um deslocamento: “Caminhar pela estrada faz com que a estrada se imponha para nós com uma certa autoridade, que ela conduza o nosso olhar e nos apresente uma realidade dramática em suas diferenças, uma evidência que nos domina.” (MASSCHELEIN, 2008, p. 38).

Assim, ao escutar suas falas, e são muitas as narrativas que me dão pistas dos sentidos construídos pelas crianças acerca das práticas educativas oferecidas, vou me dando conta de que a minha investigação:

precisa se manter aberta ao contingente, ao fluxo próprio que o ato de pesquisar encerra, ao pequeno, ao mínimo, ao corriqueiro, ao que é comumente refugado, sob a acusação de desimportante. O olhar curioso anseia pelo desimportante. Porque é na ordinariedade que se escondem e se revelam as potências transformativas entre sujeitos: como não prestar atenção naquilo que acontece entre nós? (GUEDES; RIBEIRO, 2019, p. 21-22).

No meio do caminho, no grupo de pesquisa, encontro-me com Ingold (2018) e percebo minha intenção fundada na atencionalidade, percebo que tenho buscado habitar a pesquisa de maneira responsiva e atenta, e o processo de pesquisa vai se tornando, para mim, um processo educativo, como o autor o também denomina. Respondo, ajo a partir do que me atravessa, do que sinto, observo e escuto, e, assim, as experiências me transformam. A atenção é o que propicia me relacionar, caminhar junto e responder ao que acontece e aos outros, já que “andar a pé, como vimos, exige a resposta contínua do pedestre ao terreno, ao caminho e aos elementos. Para responder, ele deve atentar a essas coisas enquanto caminha, participando ou participando com elas em seus próprios movimentos. É isso que significa ouvir, observar e sentir” (INGOLD, 2020, p. 45).

Na semana que entreguei o material para a banca de qualificação, comecei a questionar o uso do termo observação participante. Perguntava-me por que dar nome ao que eu estava fazendo, à pesquisa que construía. Vínhamos, no GESTE, lendo cada capítulo da versão inglesa de *Antropologia e/ como educação*, e na semana seguinte seria a vez do quarto e último capítulo, justamente no qual, para minha surpresa, Ingold (2018) discorre sobre as semelhanças entre a observação participante e a educação. A partir daí, passa a fazer todo o sentido nomear assim o meu fazer no campo. O autor descreve essa observação como uma prática de exposição e atenção, uma prática de atender aos outros, que nos leva a um mundo onde podemos compartilhar da companhia das pessoas e que as leva a se tornarem presença ao mesmo tempo em que desvenda e desfaz destinos. Ao se debruçar sobre o termo, o autor aponta ser não apenas possível, mas interessante observar e participar, pois isso possibilita aprender com os outros e corresponder com eles, a partir de problemas reais, ainda que não para encontrar soluções (INGOLD, 2018).

Ao escrever, ao narrar o vivido durante o trajeto percorrido, percebo que a pesquisa vai se delineando a partir das palavras escritas. Mais ainda, a possibilidade de escrever sobre o vivido implica praticar a atenção e a exposição, e assim “a escrita me transforma e transforma o que eu penso, por isso, não posso saber o que penso antes de começar a escrever sobre aquilo sobre que quero pensar” (GONÇALVES, 2019, p. 18). Enquanto escrevo, inicialmente no caderno de campo, e em seguida de forma bem mais detalhada no computador, me percebo atenta. Como narradora que estou da experiência que vivo, persigo dois conselhos de Benjamin (1994) sobre a arte das narrativas escritas: não me distanciar das narrativas orais e evitar explicações, pois narrar não é difundir informações, mas compartilhar experiências singulares. Escrever me possibilita percorrer novamente o vivido, dialogar com o que me atravessa, encarar o inesperado, sem buscar verdades nem objetivos preestabelecidos. Busco, assim, uma “pesquisa-escrita” que se produz no processo de pesquisar, uma pesquisa “que possa ser escrita e vivenciada em primeira pessoa, que possa dizer algo do eu que investiga, ser revestida e investida da palavra própria, do percurso singular [...] que tenha, ela mesma, a autoria como marca e modo de caminhada, de habitar o fazer investigação” (GUEDES; RIBEIRO, 2019, p. 28).

Para isso é necessário nos arriscarmos, nos expormos, expor o nosso estar sendo, nossos tropeços, dúvidas, equívocos, nossos desvios e recomeços, oferecer uma escrita generosa, certa de que “a experiência tem a ver, também com o não saber, com o limite do que já sabemos, com o limite de

nosso saber, com a finitude do que sabemos” (LARROSA, 2011, p. 24-25). Em conversa com colegas da disciplina eletiva a respeito do que é colocado na mesa por Claudinin e Connelly (2015), percebo um deslize metodológico grave: cada vez mais envolvida com o que acontece na escola, tenho deixado de lado o caderno de campo e pouco escrevo nele, precisando recorrer à memória para descrever na tela do computador o que acontece semanalmente. A leitura e discussão das questões postas pelos autores me atravessam e me forçam a voltar a usar o caderno com mais frequência, ainda que seja para anotar palavras soltas e frases curtas, facilitando o trabalho posterior de compor o texto e possibilitando que o que me acontece não seja esquecido, possa ser narrado e compartilhado. Com sensibilidade para escutar e ver o que nos acontece, o que nos atravessa, podemos viver experiências que nos formam e nos transformam, já que é em nossas ideias, sentimentos, saberes e intenções que a experiência tem lugar (LARROSA, 2011).

Desejo, mais do que realizar uma pesquisa sobre uma escola, realizá-la com a escola, com aqueles que a habitam. Durante o percurso, tem feito cada vez mais sentido, metodologicamente, participar dessa comunidade e aprender com as pessoas. Ao abordar a comunidade daqueles que não têm nada em comum, Ingold (2018, p. 25) compartilha a etimologia de *communus*, (com – together; e munus – gift, ou seja, *giving together*), que significaria dar/oferecer juntos, e aponta ser justamente a contribuição singular de cada um que propicia a existência da comunidade.

Skliar (2019, p. 51-52), ao pensar a comunidade para além da “ideia ingênua de pura harmonia nas relações sociais e culturais”, aponta que:

[...] o “estar juntos” não supõe um valor intrínseco ou uma virtude em si mesma: tratar-se-ia de uma descrição – mais do que de uma definição – sobre o que ocorre na cotidianidade das comunidades, matizada não somente pela potência do encontro ou pela capacidade de desenvolver um projeto comum, senão, também pela impotência, pelo desencontro, enfim, pelo descobrimento das mútuas fragilidades.

[...] Mas não se trata de aproximar ou assimilar essa noção do “estar juntos” a uma sorte de laboratório de convivência sem alteridade ou perturbação: “estar juntos”, dizia Jean-Luc Nancy (2007), é estar no afeto, é afetar e ser afetado; supõe sobretudo a dificuldade de pensar uma conversa no interior das escolas que, como tal, nos coloque dúvidas, hesitações, controvérsias, mal-estares, uma espécie de choque entre o comum e o singular, a normalidade e o outro. Enfim, “estar juntos” é um ponto de partida para “fazer coisas juntos”, o que não supõe as mesmas ações nem uma identidade ou consenso entre pontos de vista, nem equivalência em seus efeitos pedagógicos. (SKLIAR, 2019, p. 51-52).

Tenho participado da comunidade e com ela temos feito “coisas” conjuntamente. Faria sentido a tese também ser um fazer coletivo. Por conta da minha preocupação com uma postura ética na escrita, na qualificação a banca me sugere que eu mostre o texto para a equipe da escola. Na mesma semana que estou às voltas com a escritura do referido texto, relendo autores e autoras, envio os primeiros capítulos da tese para o grupo de *Whatsapp* da escola – após ter comentado pessoalmente que o faria – e pontuo que fiquem à vontade para fazer sugestões e dar um retorno. Este para mim é um momento decisivo e também tenso porque envolve riscos, risco de expor o que penso, risco de que a leitura altere nossa relação no meu retorno à escola, risco de que se oponham ao que escrevi, riscos que nem imagino. Três dias depois, a diretora escreve ao grupo: “Clarissa, amei a leitura. Muitas reflexões surgiram, pensar em nossas contradições é uma delas. Parabéns pelo texto e pela sua participação na escola. Você é uma Mariana!”<sup>3</sup>

Outras se colocam de maneira semelhante. Leio e releio as mensagens na manhã seguinte. Saio para correr. Estou em outra cidade e o terreno me é desconhecido. Minha mente fervilha e não paro de pensar no ocorrido. Sinto alívio e alegria. Começo a correr e poucos metros depois me percebo caindo. O cimento estava irregular e não levantei o pé o suficiente. Enquanto caio, em câmera lenta, dou-me conta de minha desatenção. Ralo o joelho e as mãos. Um rapaz me ajuda a levantar-me, embora sem necessidade, e me incentiva a continuar. Continuo correndo, em outro piso, fora da ciclovia, na calçada, agora mais atenta e grata ao presente que recebi. O tombo é uma metáfora importante, e o sangue e a

<sup>3</sup> A diretora me chama de Mariana porque é assim que as professoras chamam umas às outras e é assim que a escola é chamada. Na tese, arrisco tornar-me também Mariana, ao participar daquela comunidade.

posterior cicatriz me ajudarão a lembrar de praticar a atenção em minhas andanças não apenas na escola mas também na vida.

Mais atenta, aguardo o início do novo ano letivo para que nos encontremos pessoalmente e as professoras e orientadoras possam trazer minúcias de como foi para elas ler o texto e pensar a partir dele, tendo em vista que:

Uma conversa não é apenas uma tomada de posição; é, sobretudo, uma forma de exposição: me exponho à intempérie da incompreensão, da intraduzibilidade, do que não sou capaz de dizer, da impotência. E me exponho, também, ao que virá e não se pode saber de antemão, me exponho à outra exposição. E assim, penso. (SKLIAR, 2018, p. 13).

Dessa forma, poderei também pensar sobre o que trazem para jogo e rever minha posição, transbordando as transformações ocorridas em minhas escritas. As experiências que venho tendo, no campo e fora dele, têm me levado a me expor, a arriscar, a aprender e a olhar para o meu pesquisar.

### **Teresa:**

Masschelein e Simons (2014) falam do preço da pesquisa pedagógica para propor uma perspectiva que atente à dimensão educativa e formativa da própria atividade de pesquisa tanto para o próprio pesquisador como para estudantes ou educadores. Distanciando-se da tradição dominante que entende a pesquisa como produção de conhecimento, focada em aspectos cognitivos, que vincula o acesso à verdade às condições de produção do conhecimento, os autores pensam o caráter educativo e formativo da pesquisa a partir de uma outra tradição, minoritária, que postula o acesso à verdade a partir da transformação do eu. Essa tradição implica uma mudança na própria condição existencial do pesquisador. Nesse sentido, existe uma relação entre verdade e ética que coloca no centro do processo de pesquisa a relação do pesquisador consigo mesmo, com os demais e com o mundo. Inspirados pela ideia de ‘cuidado de si’ de Foucault, Masschelein e Simons (2014) enfatizam a importância de uma atitude de atenção e de cuidado na relação do pesquisador consigo mesmo e com os demais; trata-se de alcançar um estado de atenção e transformação do eu, ou seja, de uma reflexividade disposta a se colocar em causa, a se expor a um saber desconhecido.

Jorge do Ó (2019, p. 49) refere, a partir da sua leitura de Bourdieu, a autorreflexividade acadêmica como “condição primeira da ação, apontando para essa modalidade céptica que consiste em questionar incisivamente sobre o que nos é mais próximo e nos constitui mesmo enquanto evidência transcendente e fundadora”. No que diz respeito à pesquisa, esta modalidade implicaria uma transformação cognitiva que permitisse pensar e incentivar processos de pesquisa em que conhecimento e experiência funcionassem num plano de mútua intersecção. O ‘preço a pagar’ por essa autorreflexividade, para recuperar a expressão usada por Masschelein e Simons, seria a necessidade de uma vigilância sobre si mesmo, uma vigilância epistêmica e existencial, que nos permita romper com modos de vida e de pensamento que nos são mais familiares e nos quais nos encontramos confortavelmente instalados. Um caminho marcado pela compreensão da distância em relação ao campo e aos seus determinismos, expondo-nos a nós mesmos a um permanente efeito de espelho, em que as forças do corpo, dos afetos, da cognição se atravessam entre si, num deslocamento reflexivo que supõe um trabalho de interrogação interminável sobre a própria postura epistêmica.

A partir do entendimento da dimensão formativa da pesquisa, percebida como pesquisa pedagógica no sentido que Masschelein e Simons (2014) propõem, podemos pensar a orientação como tendo um papel crucial na promoção dessa autorreflexividade acadêmica.

## **O QUE PODE UM ORIENTADOR? O QUE PODE UM PESQUISADOR?**

### **Teresa:**

Retomo, adaptando, a pergunta ‘o que pode um professor?’, feita por Jorge do Ó (2019) na abertura do seu livro *Fazer a mão. Por uma escrita inventiva na Universidade*. Esta é uma pergunta que reverbera



na minha experiência como orientadora e que se renova/ressurge em cada nova experiência de orientação, pela singularidade de cada processo e de cada relação que se estabelece através dele. Como questiona o autor, “Como escapar a reflectir agudamente acerca da intensidade, da multiplicidade de acontecimentos, de forças cruzadas que estes encontros com os meus alunos sempre desencadeiam?” (Ó, 2019, p. 25). Trata-se, mais uma vez, de operar a partir de um cuidado e uma atenção que me mobilizam a tentar compreender o que acontece e o que se pode pôr em movimento nesse encontro entre uma estudante e a sua orientadora dentro da universidade. Que composições emergem a partir do movimento de construção de um caminho de pesquisa, da participação num processo de trabalho académico comprometido com a experimentação, na relação com o campo, na relação com a leitura, na relação com a escrita, apostando na criação diferenciada e driblando as lógicas de normalização do pensamento?

Este movimento se dá nos encontros do grupo, mas também nos encontros de orientação individual, entre mim e Clarissa. Às questões do como entrar, como estar lá, somam-se questões da escrita, da construção de uma escrita que emerja desse entrar e desse estar, de uma relação que se vai construindo com o campo, com as leituras e discussões no grupo e com um espaço de experimentação e liberdade que se vai criando na própria relação de orientação. Criar um espaço para que caminhos singulares de pesquisa possam ser construídos implica uma disponibilidade e atenção que se materializam nesse estar junto, nesse estar lá, que é um cuidado, uma disposição para lidar com o desconhecido, com o não saber.

Pensar juntas em torno das questões da Clarissa: será que eu, como observadora, posso intervir nos processos e nas relações que estão ocorrendo na escola? Como me coloco? Que modos de escrita posso exercitar para que ela reflita a minha relação com o campo? Posso fazer isto, posso fazer aquilo? Melhor fazer deste modo ou daquele? Ou seja, a questão de ‘o que pode um orientador?’ se relaciona estreitamente com a questão ‘o que pode um pesquisador?’.

A ideia de pesquisa como prática de liberdade, em relação estreita com o entendimento de Foucault relativamente a essas práticas, tem inspirado nosso entendimento de pesquisa e de orientação. Para Foucault (2006), as práticas de liberdade estão associadas ao diagnóstico do presente que a sua filosofia pretende empreender e são pensadas como uma possibilidade de relação com o presente, uma vez que se constituem como resistência aos modos de saber e poder que nele se estão constituindo. Essas formas de resistência face ao presente se apresentam, na sua filosofia, associadas a uma relação transformativa consigo mesmo e com o mundo. As práticas de liberdade podem ser, assim, entendidas como experiências que operam por descontinuidades, rupturas, mutações, provocam estranhamentos relativamente ao que nos é mais próximo ou mais comum, tornando manifestos os perigos associados àquilo que se apresenta como inocente. A liberdade, em Foucault, não tem um valor transcendental ou universal, antes se constitui como um exercício singular que é inseparável da possibilidade de transformação, e essa possibilidade está intimamente ligada a práticas que são tanto motores dos deslocamentos históricos como os vetores das transformações subjetivas (LAVAL, 2018). A resistência, a recusa, a desobediência (em relação ao poder, às disciplinas, às normas) operam por uma prática de si que nos transforma relativamente ao que somos, ao que fizemos de nós mesmos, ao que dizem que devemos ser.

Nesse sentido, pensar a orientação como uma relação que cria e sustenta as condições para a experimentação, a transformação do pesquisador no próprio movimento de pesquisa, realçando a dimensão formativa relacionada com o cuidado de si que Masschelein e Simons (2014) atribuem à pesquisa pedagógica, pode ser entendido como uma forma de se relacionar com a pesquisa a partir de uma perspectiva ético-política que implica um processo de dessubjetivação que, arrancando o sujeito de si próprio, torna o pesquisador uma subjetividade em deslocamento e lhe permite estabelecer novas relações com as questões relacionadas com a pesquisa, com a educação, com a formação. Na universidade, essa experiência está ligada a uma prática coletiva, a uma forma de pesquisar, de dizer, ler, escrever e pensar que escapa à pura subjetividade, à individualidade, e é cruzada e atravessada por outros (GONÇALVES, 2020).

Trata-se de experimentar a possibilidade de trabalhar a partir de um entendimento transformador da pesquisa e da orientação na universidade, promovendo modos outros de relação com o campo, com a escrita, com a ciência e a formação, que, simultaneamente, possam tornar os espaços de ensino, a aula, o seminário, o grupo de pesquisa – esses espaços com os seus ritmos próprios, seus rituais,

seus exercícios, seus materiais – como espaços de experimentação de práticas de pesquisa, para além de uma lógica de conformação, de transmissão, verificação ou normalização disciplinar.

## TRANSFORMAÇÕES NA RELAÇÃO ENTRE ENSINO E PESQUISA

### Clarissa:

Ao longo do semestre, narro às minhas alunas situações que vivo na pesquisa, articulando-as com os temas discutidos em sala e provocando questionamentos. Cada vez fica mais evidente a riqueza trazida pelas experiências vividas, e percebo a pesquisa e o ensino como elementos inseparáveis da tarefa educativa, ambos amparados por cuidado e curiosidade (INGOLD, 2018). Também escuto histórias, de minhas alunas e de autoras que apostam na articulação da vida com a academia. Na semana que havia tido com uma de minhas turmas de graduação uma oficina de escrita criativa coordenada por dois integrantes de grupos de *slam*<sup>4</sup> da baixada fluminense, entrelaçamentos surgiram com as discussões vividas na disciplina eletiva dos capítulos “A língua: ensinando novos mundos/novas palavras”, de hooks (2019), e “A Máscara: Tornando-se sujeito”, de Kilomba (2019).

Propus a oficina à turma pela aposta na potência da criação na escrita como formação e transformação, assim como apontado por Gonçalves (2019) ao pensar exercícios outros de leitura e escrita na universidade como possibilidades de transformação do eu, de “colocar-se à prova, e esse colocar-se à prova implica uma relação com o presente, um cuidado e atenção” (GONÇALVES, 2019, p. 8), oferecendo assim um espaço para “se deslocar de si mesmo”.

A oficina havia sido impactante. Maui e Hera, jovens de 18 e 20 anos, respectivamente, compartilharam brevemente a história do *slam* e trouxeram algumas de suas rimas, rimas inundadas de afetos, de críticas, de questionamentos, de histórias. Explicaram que, ainda que o gênero tenha surgido nos Estados Unidos como um espaço de denúncia das desigualdades sociais, e assim se manteve no Brasil, também eram produzidas rimas sobre os mais diversos temas e o que importava era que a temática nos fosse verdadeira, que fosse algo que houvesse nos tocado e que quiséssemos compartilhar.

Tivemos apenas quinze minutos para produzirmos uma poesia. Cada vez mais atravessada pela pesquisa na escola e pela escrita da tese, este foi o tema por mim escolhido. Participei também, pois, como hooks (2019, p. 34), “não quero que os alunos corram nenhum risco que eu mesma não vou correr, não quero que partilhem nada que eu mesma não partilharia”. Produzi em sala as primeiras frases do *slam* que se segue. As últimas 12 linhas criei em casa, para a aula seguinte, na qual todas as alunas que quissem recitariam os seus, conforme previamente combinado.

Atencionalidade, Atenção? Ação  
 A pesquisa na escola me ensina a olhar  
 para o que acontece, para o que sinto,  
 para o que escolho praticar.  
 Tenho entendido a educação como uma prática atenta.  
 As crianças, quando ouvidas, tornam a escola viva.  
 Eu me sinto realizada  
 me percebendo nessa estrada.  
 Meu coração bate forte e ardente.  
 Que experiência potente!  
 Para mim isso é prova  
 Prova de que existo,  
 prova de que resisto,  
 prova de que confio.  
 Prova de que acerto e erro estão ambos por um fio.  
 E tudo bem.  
 O que importa é o processo.

<sup>4</sup> *Slam* é o nome dado às batalhas de poesia falada e ao gênero recitado nestes eventos. Foi inventado em Chicago na década de 1980 pelo poeta e construtor civil Marc Kelly Smith, com o intuito de popularizar a arte. As batalhas são abertas a quem quiser participar, desde que recite um de sua autoria, e o público é incentivado a colaborar com as performances, encorajando os(as) participantes.

É ter coração e mente abertos  
 É buscar companhia e perceber nunca estar sozinha.  
 É constante construção  
 É cuidado e atenção  
 É continuar a caminhar  
 E sempre sempre compartilhar.

Escrevi, portanto, sobre o processo de pesquisar. Assim como ocorreu com as demais, a escrita fluiu. Ficávamos emocionadas com as poesias recitadas sobre machismo, gordofobia, abuso, e também sobre famílias, relacionamento amoroso, coragem. Mesmo eu tendo o hábito de respeitar quem prefere não se expor, as alunas insistiam, uma a uma, até que todas que fizeram tivessem compartilhado. A insistência, em princípio, incomodou-me até que fui percebendo que aquela parecia estar se configurando uma experiência importante para cada uma delas, pois se tratava de “uma escrita que é colocada à disposição de todos para o uso comum” (GONÇALVES, 2019, p. 20). Todas as produções eram por nós valorizadas. Skliar (2019) depois me explicou o ocorrido, ao afirmar a educação como um espaço de partilha de nossas próprias histórias:

Eis aqui uma chave sensível e essencial que provém do gesto de educar: escutar e poder contar nossas histórias, quaisquer que sejam elas, com as palavras que sejam, porém nossas, para dar lugar à alteridade. E essa alteridade só pode se originar de certa forma de conversa, que nada tem a ver com a hipocrisia nem com a arrogância do dar voz aos que acreditamos que não a têm. Essa alteridade provém de receber as verdades que outros nos oferecem; de uma linguagem amorosa, sim, mas não de um amor banal senão complexo e rodeado de ameaças: um amor que, nascido na relação com o outro, se estende mais além e busca desesperadamente que o mundo também se torne mais amoroso (ou justo, ou igualitário, como bem diriam outros). (SKLIAR, 2019, p. 12)

Na disciplina eletiva “Narrativa, Pesquisa e Formação: Investigar o Cotidiano e a Experiência Educativa”, ao discutirmos os textos de hooks e Kilomba, compartilhei ressonâncias com o vivido em minha turma. No *slam*, a língua também é “tomada, reclamada como espaço de resistência” (hooks, 2019, p. 226), uma arte que se apresenta ética, estética e politicamente. Cria-se, assim, uma “cultura de resistência” que tem a ética como pilar: mais de uma vez o casal frisou que as poesias não podiam romper com os direitos humanos. Além disso, nas batalhas de *slam*, o júri é definido no início, sendo escolhidas do público cinco pessoas as mais diversas (em termos de raça, idade, classe social, gênero e sexualidade), pois – sabendo que a avaliação é subjetiva – garante-se que os olhares sejam múltiplos, que as perspectivas sejam diferentes e, assim, a avaliação se coloque mais equilibrada e justa.

Importa mencionar que o *slam* é uma poesia falada, poesia que se apresenta com o corpo e com a voz. Assistir a uma batalha é uma experiência potente, comovente, pois os *slams* nos penetram, nos marcam, nos aproximam uns dos outros.

Reconhecer que através da língua nós tocamos uns nos outros parece particularmente difícil numa sociedade que gostaria de nos fazer crer que não há dignidade na experiência da paixão, que sentir profundamente é marca de inferioridade; pois, dentro do dualismo do pensamento metafísico ocidental, as ideias são sempre mais importantes que a língua. (hooks, 2019, p. 233)

Pelo contrário, sentir me provoca a pensar, impulsiona a reflexão e me faz mais atenta à questão da representatividade. As discussões na disciplina eletiva e em minha sala de aula potencializam o desejo e a necessidade de problematizar tais questões na escola.

### **Teresa:**

Através do relato da Clarissa, podemos acompanhar a transformação do seu ensino através da sua própria experiência de pesquisa. No seu texto *Aula*, Roland Barthes (1989) refere-se à sua experiência como professor como um processo que passou por várias fases, que implicam diferentes relações entre ensino e conhecimento: de um momento inicial em que se ensina o que se sabe, passando por uma fase intermediária de ensinar o que não se sabe, que o autor identifica como pesquisa; e, por fim, a experiência de “desaprender, como uma forma de ensinar a partir do remanejamento imprevisível

que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos” (BARTHES, 1989, p. 45). Esta prática do esquecimento, do desaprender, é entendida como uma forma de manter o pensamento vivo, através de um processo de experimentação que permita a renovação das práticas pedagógicas e discursivas que tornam o ensino opressivo, que hierarquizam as relações pedagógicas e fecham a pesquisa ao acontecimento. Poderíamos associar este modo de relação com o ensino à ideia de prática de liberdade entendida por Foucault, que referimos anteriormente. A orientação, incluindo os encontros do grupo de pesquisa, seria um espaço onde a possibilidade de renovação dos modos de fazer pesquisa, as práticas de leitura e de escrita, as formas de relação com o campo, poderiam ser renovadas, onde o jogo poderia ser (re)inventado. A pesquisa como uma experiência de desaprender, nesse sentido transformador e, portanto, formativo proposto por Masschelein e Simons (2014). Desaprender modos já prontos, caminhos predefinidos, fórmulas já gastas, como possibilidade de renovar a pesquisa em educação e o pensamento dentro da universidade, incluindo os modos de se relacionar com a orientação.

Também para Barthes (1987, p. 9), a atividade do professor consistiria em pesquisar e falar, “prazerosamente de sonhar a sua pesquisa”. Num grupo de pesquisa, numa relação de orientação, esse é um sonho coletivo, partilhado, algo que é colocado em comum para que um jogo se invente nesse movimento de estar juntos em torno de questões de interesse. A pesquisa surge, assim, como um compromisso de vida diariamente renovado, um combate que se trava entre a força vital e os modos de existência potenciais que a atravessam, por um lado, e as exigências institucionais, os juízos, os prazos, os veredictos, por outro, no meio dos quais se vai desenrolando um trabalho sobre si mesmo, como condição de possibilidade de um pesquisar indissociado do ato de criação. A ideia barthesiana do ensino como método fantasmático, como miragem, e sua relação com a pesquisa, implica pensar, escrever, pesquisar diante de outros, colocar em circulação um objeto a produzir, trabalhar em conjunto a partir de um desejo, de uma abertura aos encontros, à criação, à composição, a um fazer que mais não é do que o próprio exercício do pensamento e sua correspondente possibilidade de construção de novos sentidos. Se, como refere Barthes (2004, p. 423), “a investigação nunca é mais do que o conjunto das pessoas que buscam (que se buscam?)”, essa relação, com a pesquisa, com a orientação, é da ordem do contágio e da multiplicação, daquilo que, tocando-me, pode então proliferar: por outras aulas, outros encontros, outros textos, outros modos de fazer. A recusa do ensino como transmissão e explicação, a desconfiança das relações pedagógicas baseadas na hierarquia estabelecida a partir de uma determinada relação com o saber, abrem a possibilidade de praticar a relação de orientação a partir de um estar junto através de uma interrogação, de um movimento a partir do qual o pensamento vai se desdobrando, “procurando, em comum, desindividualizar processos e propor práticas coletivas” (DIAS, 2019, p. 27). Trata-se de pensar o ensino e, com ele, a orientação, como um processo assente na problematização que crie um espaço para “ensaiar formas de pensar, a partir da explicitação dos métodos e processos que as sustentam e tornam possíveis” (Ó, 2019, p. 65).

Pensada, e praticada desta forma, a orientação operaria no âmbito de um deslocamento para um ensino praticado como pesquisa, identificado por alguns autores com o movimento produzido por Foucault em seus cursos (EWALD; FONTANA, 2011; DIAS; RODRIGUES, 2020), mas que poderíamos estender à própria perspectiva de Barthes, presente no texto *Aula*, ao qual temos nos referido. Um ensino-pesquisa que, no caso de Foucault, se caracterizaria, segundo Ewald e Fontana (2011, p. XI), por “explorações para livros, desbravamento também de campos de problematização, que se formulavam, muito mais como um convite lançado a eventuais pesquisadores.” Esse trabalho parte da abertura do pensamento, do trabalho com o acontecimento para problematizar a relação com o conhecimento, o ensino e a pesquisa.

Praticar o ensino a partir da pesquisa, de uma certa relação com o conhecimento que problematiza a verdade, expõe os processos e modos de relação com o mundo e os acontecimentos, para além de tendências universalizantes ou da atribuição de significados a priori. Este entendimento de ensino como gesto investigativo nos permite deslocar a orientação para uma certa relação com o estudo, entendido como experimentação paciente, abertura ao intempestivo pela suspensão do tempo produtivo e das demandas sociais (INGOLD, 2018; MASSCHELEIN; SIMONS, 2014) e como atividade coletiva, ligado a uma dimensão ético-estético-política relacionada ao cuidado de si e do mundo, que referimos acima relativamente à proposta de uma pesquisa formativa de Masschelein e Simons (2014). Nesta

perspectiva, é também a ideia de ensino como ensaio ou experimentação metodológica que emerge como possibilidade, ao assumir a abertura do pensamento ao acontecimento e ao risco. Dias e Rodrigues (2020, p. 35) referem-se a este modo de ensino como “ensino-deslocamento”, que implica não só um trabalho conceitual, mas também ético, na medida em que se constitui como “uma atitude, um modo de fazer que nos aproxima de transformações, problematizações e experiências”.

Este modo de entender a orientação, nessa relação com a pesquisa e com esse ensino-deslocamento, tensiona e suspende tanto os rituais como os modos usuais de entender o professor, ou o orientador, como aquele que responde, que transmite, que dirige, “reposicionando-o em práticas imanentes” (DIAS; RODRIGUES, 2020), que acontecem no interior do próprio movimento da pesquisa que acompanha. Nesse sentido, as práticas de orientação “estão afetadas de uma contingência radical; ou seja, de uma fragilidade, de uma não necessidade, de um caráter de matéria sempre passível de transformação” (p. 38).

A relação de orientação, entendida nesta lógica de abertura ao que move e faz mover a pesquisa, da qual orientador(a) e orientando(a) participam, ao se fundar em práticas de liberdade e autonomia, se afastaria de uma relação de obediência ou conformação. Entendida neste sentido, a orientação estaria ligada a uma lógica de emancipação relativamente à figura de autoridade e mestria do(a) orientador(a), para se colocar numa relação de suficiência e autonomia, a uma escuta que é atravessada por questões e inquietações partilhadas entre orientador(a) e orientando(a) a partir de uma posição essencial de alteridade que permite a construção de modos outros de relação com a pesquisa e com a orientação. Trata-se, no que diz respeito ao(à) orientador(a), não da transmissão de um saber, mas de autorizar e suscitar em seu(sua) orientando(a) a possibilidade da aprendizagem e da criação através da promoção de uma abertura ao acontecimento e à experiência que implicam uma transformação dos seus modos habituais de subjetivação – daí a possibilidade de orientar mesmo quando o(a) aluno(a) trabalha com algo que o(a) orientador(a) não conhece, ou conhece pouco. Como afirma Suely Rolnik:

Neste tipo de prática 'pedagógica' a relação entre professor e aluno é da ordem de uma cumplicidade, feita de uma crença amorosa na possibilidade que o aluno tem de desenvolver desta forma seu trabalho no pensamento, crença não menos amorosa na eficácia e no valor deste trabalho enquanto potencializador da capacidade de afirmação da vida (ROLNIK, 1993, p. 249).

### Clarissa:

No último dia da disciplina eletiva a que tenho me referido, no chão da sala estava disposta, em um pano, uma diversidade de materiais: tecidos, fitas, linhas e lãs de diferentes cores, agulhas, tesouras, colas e, impressas em pedaços de tecidos, fotos em preto e branco de cada um(a) de nós. Foi-nos proposto que usássemos o material da maneira que quiséssemos e de alguma forma representássemos o que havíamos vivido na disciplina. Em volta de minha imagem, fui costurando um caminho, feito de fita laranja, um caminho com curvas, retas, altos e baixos. Também fiz um coração e um sol com linhas amarela e laranja. Costurei afetos. Durante a produção, ao olharmos para o que os(as) colegas faziam, ideias surgiam. No final, dispusemos as produções uma ao lado da outra. Chamaram-me atenção a potência criativa de cada participante e a diversidade de possibilidades de construção com os mesmos materiais disponíveis. Assim como no pesquisar, há sempre uma infinidade de possibilidades. Este tem sido o caminho escolhido por mim, o caminho que me faz sentido, o caminho que me faz sentir.

Para finalizar a conversa, eu não poderia deixar de mencionar um outro Tim, que também sempre toca a mim e às minhas turmas. *Tim Tim*, apresentado por Genifer Gerhardt (2014) em seu canal, um bebê que nos mostra a importância do olhar atento e nos ensina “sobre os caminhos, caminhar e destinos, que o chegar não é mais valioso que a andança, que o encontro é precioso e necessário”.

### ALGUMAS NOTAS FINAIS

Ao longo do nosso texto a duas vezes e a quatro mãos, ensaiamos um modo de entender a pesquisa e a orientação como práticas de liberdade, a partir de uma experiência de pesquisa desenvolvida com uma escola pública. Exploramos as ressonâncias deste processo nas práticas de ensino e pesquisa da

doutoranda e da orientadora, pensando tanto a pesquisa como a orientação enquanto caminhos que se traçam a partir de um não saber partilhado, assente num exercício de liberdade, que opera por deslocamentos e transformações e abre possibilidades outras para pensar e praticar as relações entre ensino e pesquisa, pesquisa e orientação, e que poderá permitir manter a abertura do pensamento ao intempestivo dos encontros que aí se dão. Nesse processo, encontram-se as virtualidades do processo de pesquisa com a dimensão ético-estético-existencial que emerge da orientação e que materializamos neste texto na questão: ‘o que pode um orientador? O que pode um pesquisador?’ Trata-se de um processo de pesquisa e orientação assente na implicação mútua e transformativa entre pesquisadora e orientadora que emerge da força transformadora da própria pesquisa.

### **Teresa:**

Como orientadora, arrisco ensaiar uma resposta às questões colocadas anteriormente, afirmando que, para além dos papéis definidos institucionalmente ou atribuídos comumente ao orientador, o de apoiar e acompanhar caminhos em que a pesquisa possa funcionar como instância de experimentação e transformação, mantendo a sua abertura ao intempestivo através dos encontros que nela se produzem, pode ampliar o campo de possibilidades e nos permitir, e aos nossos orientandos e orientandas, continuar a 'sonhar' as suas pesquisas na universidade. Uma relação de pesquisa-orientação assim entendida, com suas hesitações, inquietações e desassossegos, apesar dos problemas delimitados previamente ou de modos de fazer estabelecidos, coloca o processo de orientação e o papel do orientador num lugar de inícios que não cessam de se configurar de forma singular em cada orientação e que não temos como prever aonde nos vão levar. Longe de um processo isolado, solitário ou mesmo individualista, essa aventura é uma aventura compartilhada. Iniciar com a Clarissa uma jornada de transformação, que é um caminho sem volta, e escrever um texto que pensa a orientação a partir dessa relação que se estabelece através da singularidade do seu processo de pesquisa, constitui um desafio e um convite a incorporar outras dimensões tanto ao processo de pesquisa como à relação de orientação que o acompanha. É um modo de nos distanciarmos de certas formas de relação com o conhecimento predominantes na universidade e de reivindicarmos um compromisso ético com a transformação de si na relação com o mundo que a nossa atuação em cursos de graduação e pós-graduação possa propiciar, e aquilo que orientadores e orientandos possam fazer em suas práticas e nas relações que estabelecem com a pesquisa e a orientação.

### **Clarissa:**

Teresa e eu ensaiamos uma escrita como lugar de encontro, de caminhada com pés livres, mãos dadas e olhos atentos, experimentamos a escrita como lugar de estudo e de formação. Revisitar o processo de pesquisa, narrando-o, possibilita-me melhor compreendê-lo, revê-lo já de outro lugar, de um outro ponto de vista. Olhar para trás sem o frio na barriga, sem o receio de errar, faz-me acreditar que esta pesquisa educativa foi possível porque teve como elementos orientadores a presença, a atenção, a liberdade.

Ingold (2018) dialoga com leitores e leitoras ao final de seu livro, dizendo torcer para que sua obra tenha aberto algumas portas para a pesquisa, que foram fechadas por discursos majoritários sobre educação. Explica que buscou produzir a chave para abrir tais portas. Seu desejo se concretizou. No meio do caminho da pesquisa, encontrei, no GESTE, esse livro-chave a potencializar minhas escolhas metodológicas, fortalecer meu caminhar, abrir portas para (re)pensar a pesquisa, a educação, a escola. Ali se constituiu um espaço no qual foi possível desaprender, no qual se exercitou uma atitude ético-política frente à pesquisa, no qual buscamos construir outras maneiras de viver. A experiência vivida me faz firme na aposta de caminhar de mãos dadas com as dúvidas para, com Larrosa (2011), reivindicar o que é de costume à ciência menosprezar: a subjetividade, a incerteza, o corpo, a sensibilidade, a vida.

## **REFERÊNCIAS**

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Editora Perspetiva, 1987.

- BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1989.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_ *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.
- CLAUDININ, Jean.; CONNELLY, Michael. *Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. 2. edição revisada. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- COLASANTI, Marina. Que fim levam? In: \_\_\_\_\_ *Minha ilha maravilhosa*. São Paulo: Ática, 2007, p. 21.
- DIAS, Rosimeri O. Modos de trabalhar uma formação inventiva de professores: escrita de si, arte, universidade e escola básica. In: DIAS, Rosimeri O.; RODRIGUES, Heliana (Orgs.). *Escritas de si*. Escutas, cartas e formação inventiva de professores entre universidade e escola básica. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019, p. 13-36.
- DIAS, Rosimeri O.; RODRIGUES, Heliana C. B. Da lição e das lições de Michel Foucault: entre os perigos do discurso e a coragem da verdade. In: \_\_\_\_\_ (Org.) *Ordens do discurso*. Comentários marginais à aula de Michel Foucault. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2020, p. 29-50.
- EWALD, François; FONTANA, Alessandro. Nota. In: Michel Foucault. *O governo de si e dos outros II: a coragem da verdade – curso no collége de France (1983–1984)*. São Paulo: WMF Martins Fonte, 2011.
- FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: \_\_\_\_\_. *Ditos e Escritos V*. Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 144-162.
- GERHARDT, Genifer. *Caminhando com Tim Tim*. Youtube, 2014. (4m29s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1dYukOrq5RI>. Acesso em: 23 jan. 2020.
- GONÇALVES, Teresa N. R. Começar e, talvez, acabar... Inventar um corpo que escreve na formação de pesquisadores em educação. *Mnemosine*, v. 16, n. 1, p. 108-133, 2020. doi: <https://doi.org/10.12957/mnemosine.2020.52685>.
- GONÇALVES, Teresa. N. R. Pesquisa (-) formação: composições a partir de experiências de leitura e escrita na universidade. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 57, p. 1-23, jul./set. 2019. doi: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n53ID17687>.
- GUEDES, Adriane O.; RIBEIRO, Tiago. Revelar-se ou ocultar-se? Apontamentos para pensar a pesquisa educativa. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). *Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas*. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019. p. 19-46.
- HOOKE, bell. *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019.
- INGOLD, Tim. *Anthropology and/as education*. London and New York: Routledge, 2018.
- INGOLD, Tim. *Antropologia e/ como educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.
- INGOLD, Tim. A antropologia ganha vida. In: \_\_\_\_\_ *Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição*. Belo Horizonte: Vozes, 2011. p. 25-41.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano*. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011. doi: <https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444>.

LAVAL, Christian. Foucault e a experiência utópica. In: FOUCAULT, Michel. *O enigma da revolta*. Entrevistas inéditas sobre a revolução iraniana. São Paulo: n-1 Edições, 2018. p. 102-142.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. Sobre o preço da pesquisa pedagógica. In: \_\_\_\_\_. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Tradução de Román Goldenzweig e Anadelhi Figueiredo. Belo Horizonte/São Paulo: Autêntica, 2014.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação e realidade*, v. 33, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6685>. Acesso em: 15 maio 2020.

Ó, Jorge Ramos do. *Fazer a mão*. Por uma escrita inventiva na Universidade. Lisboa: Edições do Saguão, 2019.

ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo, devir. Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. *Cadernos de subjetividade*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 241-251, 1993. doi: <https://doi.org/10.2354/cs.v1i2.38134>.

ROSA, João Guimarães. Bibliocausto. In: \_\_\_\_\_. *Magma*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

SIMONS, Maarten; DECUYPERE, Mathias; VLIEGHE, Joris; MASSCHELEIN, Jan. *Curating the European university*. Exposition and public debate. Leuven: Leuven University Press, 2011.

SKLIAR, Carlos. *A escuta das diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2019.

SKLIAR, Carlos. Elogio à conversa (em forma de convite à leitura). In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Orgs.). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, p. 11-13.

**Submetido:** 20/06/2022

**Aprovado:** 02/02/2023

## CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS

Autora 1 – Concepção e realização da pesquisa, recolha e análise de materiais, escrita do texto em co-autoria e revisão da escrita final.

Autora 2 – Orientação e acompanhamento da pesquisa, escrita do texto em co-autoria e revisão da escrita final.

## DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.