
O QUE É, POIS, UMA TESE? SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

WHAT, THEN, IS A THESIS?
ABOUT AN EXPERIENCE OF RESEARCH IN EDUCATION

¿QUÉ ES, PUES, UNA TESIS?
SOBRE UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Caroline Fanizzi¹

RESUMO

A pergunta que intitula o presente ensaio – o que é, pois, uma tese? – poderia ensejar as mais distintas respostas e encaminhamentos, desde diferentes perspectivas e campos do conhecimento. Todavia, as reflexões aqui propostas, antes de vislumbrarem possíveis respostas, interessam-se pelos efeitos mobilizadores que a pergunta a respeito de uma tese pode suscitar, assim como aquela formulada por Agostinho sobre o tempo: se ninguém me pergunta, eu o sei; mas se me perguntam, e quero explicar, não sei mais nada. Sob os afetos e efeitos desse questionamento, as proposições deste ensaio versam sobre alguns dos aspectos e momentos essenciais das experiências de fazer uma tese, bem como daquela mais ampla e multifacetada de tornar-se pesquisador/a. Ainda que, enquanto experiências, elas não sejam passíveis de serem transpostas ou replicadas de forma mecânica, é sempre possível partilhá-las, narrá-las a outro sujeito que nelas, por ventura, pode vir a se reconhecer. Reconhecimento, esse, do qual é possível se desdobrar, como afirma Paul Ricœur, o benefício do aprender a narrar-se de outro modo. Assim, à luz de escritos da filosofia e da psicanálise, serão examinadas no recorte dessas experiências as ideias de tempo, escrita, objeto de pesquisa, inserção em um campo de debate e, por fim, a condição de autoria.

PALAVRAS-CHAVE: Tese. Experiência. Pesquisa em educação. Filosofia.

¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Doutora em Sciences de l'Éducation pela Université Paris 8. Pós-doutoranda em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo. São Paulo, SP - Brasil. E-mail: caroline.fanizzi@usp.br

Submetido em: 18/07/2024 - **Aceito em:** 25/08/2024 - **Publicado em:** 19/09/2024

ABSTRACT

The question that titles this essay – what, then, is a thesis? – could lead to the most diverse answers and directions, from different perspectives and fields of knowledge. However, before contemplating possible answers, the reflections proposed here are interested in the mobilizing effects that the question about a thesis can provoke, much like that posed by Augustine about time: if no one asks me, I know; but if I want to explain to someone who asks, I no longer know anything. Under the affects and effects of this questioning, this essay's propositions deal with some essential aspects and moments of the experiences of writing a thesis, as well as the broader and multifaceted experience of becoming a researcher. Although, as experiences, they cannot be mechanically transposed or replicated, they can always be shared, narrated to another subject who might recognize themselves in them. Recognition, from which, as Paul Ricoeur asserts, the benefit of learning to narrate oneself in a different way can unfold. Thus, in the light of writings from philosophy and psychoanalysis, this essay will examine within the scope of these experiences the ideas of time, writing, research object, engagement in a field of debate, and, finally, the condition of authorship.

KEYWORDS: Theses. Experience. Educational research. Philosophy.

RESUMEN

La pregunta que titula este ensayo – ¿qué es, pues, una tesis? – podría dar lugar a respuestas y enfoques diversos, desde diferentes perspectivas y campos del conocimiento. Sin embargo, antes de considerar posibles respuestas, las reflexiones aquí propuestas se interesan por los efectos movilizados que la pregunta sobre una tesis puede provocar, al igual que aquella formulada por Agustín sobre el tiempo: si nadie me lo pregunta, lo sé; pero si me lo preguntan y quiero explicarlo, ya no sé nada. Bajo los afectos y efectos de este cuestionamiento, las proposiciones de este ensayo versan sobre algunos de los aspectos y momentos esenciales de la experiencia de realizar una tesis, así como de la experiencia más amplia y multifacética de convertirse en investigador/a. Aunque estas experiencias no puedan ser trasladadas o replicadas de manera mecánica, siempre es posible compartirlas, narrarlas a otro sujeto que pueda reconocerse en ellas. Este reconocimiento puede desplegarse, como afirma Paul Ricoeur, en el beneficio de aprender a narrarse de otra manera. Así, a la luz de escritos de la filosofía y el psicoanálisis, se examinarán en este recorte de experiencias las ideas de tiempo, escritura, objeto de investigación, inserción en un campo de debate y, finalmente, la condición de autoría.

PALAVRAS-CLAVE: Tesis. Experiencia. Investigación en educación. Filosofía.

INTRODUÇÃO

“O que proponho, portanto, é muito simples: trata-se de pensar o que estamos fazendo.”
Hannah Arendt

As mudanças na paisagem já anunciavam a chegada de mais uma primavera em Paris. A atmosfera de transformação encontrou-me juntamente com um convite para participar de uma jornada de formação na Universidade Paris 8, cujo intuito era o de receber os/as doutorandos/as que lá iniciavam o seu percurso naquele ano. A jornada intitulava-se “*Devenir Chercheur.e*”, em tradução livre, “Tornar-se pesquisador/a”. A minha intervenção na mesa de abertura, conforme foi-me proposto pela comissão organizadora, seria norteadas pela seguinte indagação: “o que significa, fundamentalmente, fazer uma tese?”. Creio que ela

tenha se tornado ainda mais complexa e desconcertante por ter-me sido proferida em uma língua estrangeira. A língua materna é território, é, em alguma medida, solo estável para caminhar. De todo modo, tinha diante de mim a seguinte pergunta com a qual deveria me haver: *“que veut dire, au fond, faire une thèse ?”*.

Passei alguns dias na companhia dessa indagação, antes de lançar-me ao desafio de puxar um primeiro fio desse novelo de letras e ideias. Naqueles dias, ainda que insistisse em refletir sobre essa formulação específica, à qual deveria ao menos ensaiar uma resposta no evento que se aproximava rapidamente, havia uma outra que ecoava em seu lugar. Não conseguia me desvencilhar da célebre passagem de Agostinho formulada em suas “Confissões” a respeito do tempo: “O que é, pois, o tempo? [...] Se ninguém me pergunta, eu o sei; mas se me perguntam, e quero explicar, não sei mais nada” (1964, XI, 14, 17). Como não me abandonava, decidi iniciar com ela a exposição que preparava.

Ainda que uma tese não seja tão efêmera como o tempo – algumas entregas parciais para o professor orientador devem ser feitas e, ao final, um texto estruturado deve ser enviado à biblioteca e submetido à apreciação de uma banca – havia algo na formulação agostiniana que me inspirava a pensar sobre a pergunta acerca do processo de elaboração de uma tese – e aqui penso de modo específico naquelas do campo a que me filio, o das humanidades. É, esse, um processo bastante complexo e multifacetado e, a despeito disso, parece-me que pouco pensamos sobre ele: **se ninguém me pergunta, eu o sei; mas se me perguntam, e quero explicar, não sei mais nada**. Conhecemos as suas etapas administrativas, algumas das principais metodologias e abordagens de pesquisa, as normas técnicas relativas à forma esperada do texto. Percorremos, com frequência, as etapas de um doutorado premidos pelas datas, entregas, disciplinas: temos a viva sensação de sermos engolidos pelo *Chronos*. Não acreditava, contudo, serem, essas, respostas suficientes à pergunta que me havia sido endereçada. Ela parecia-me, mais uma vez, estar mais próxima da reflexão proporcionada pela formulação de Agostinho do que das eventuais escolhas procedimentais ou metodológicas mais ou menos adequadas a determinada pesquisa.

Tornar-se pesquisador/a e escrever uma tese não se reduzem à obtenção de um grau acadêmico, tampouco ao cumprimento das etapas administrativas exigidas por uma universidade. Proponho pensá-las, neste ensaio, como uma **experiência** – com toda a complexidade que uma experiência comporta. Desse modo, “fazer uma tese”, “tornar-se pesquisador/a”, não são operações passíveis de serem reduzidas e empacotadas em formulações como “5 passos para o sucesso acadêmico”. Enquanto algo da ordem da experiência, não são operações passíveis de serem reproduzidas, replicadas, transpostas a outros sujeitos e outras situações de forma mecânica. Isso não significa, contudo, que “fazer

uma tese” ou “tornar-se pesquisador/a” não possam ser experiências partilhadas, narradas. A despeito da impossibilidade de serem replicadas, é sempre possível ao interlocutor vir a **reconhecer** nas experiências narradas por outrem. E desse movimento de reconhecimento pode, por ventura, como assinala Paul Ricœur (2017), desdobrar-se o benefício do **aprender a narrar-se**. Aprender a narrar-se “é também aprender a narrar a si mesmo de outro modo” (p. 165, tradução nossa).

Parece-me importante enfatizar desde esta seção introdutória que não busco apresentar uma resposta à pergunta sobre a tese – sobretudo porque estou certa de que não a detenho. Ora, o que leva alguém a atribuir por título de um ensaio justamente uma pergunta que não pretende responder? A escolha do título – pretexto e fio condutor desta reflexão – não se dá em função de suas potenciais respostas, mas da potência de reviramento, de embaralhamento que essa pergunta comporta – assim como aquela sobre o tempo. Explico-me... Creio ser bastante difícil encontrar alguém que se mantenha íntegro e estático diante de semelhante pergunta – seja ela a respeito de uma tese ou do tempo. Ela nos exige alguma pausa e ajuizamento.

Assim, sob os efeitos dessa pergunta, minha intervenção realizada à ocasião na universidade parisiense, e o que proponho neste breve ensaio, não são mais do que o depoimento de uma experiência pessoal, isto é, um relato sobre o modo como, *a posteriori*, encontro para configurar em uma narrativa uma série de acontecimentos que poderiam permanecer desconexos e irrelevantes se não fosse o esforço de tecê-los em um enredo². Arranco esses acontecimentos das garras do *Chronos* para lançá-los ao *Kairós*, a um tempo oportuno, tempo expandido que deixa rastros e, por isso, permanece. Tempo que me permite, hoje, me demorar no exame do vivido para recobri-lo de sentidos.

Em uma tentativa de síntese, penso que a experiência de fazer uma tese pode ser compreendida como um **esforço para situar-se enquanto autor/a em um debate já em curso**. Essa síntese articula dois eixos principais – situar-se enquanto autor/a e um debate já em curso – que comportam, cada um deles, uma série de operações. Tecerei algumas ideias a respeito de parte dessas operações que me parecem essenciais à experiência aqui investigada, sem pretensão de exaustividade ou universalidade; **não se esqueçam, é de fenômenos sutis que estamos tratando**³.

² Menção à proposição de Paul Ricœur acerca da capacidade essencialmente humana de narrar, de tecer em uma intriga, os acontecimentos de uma vida.

³ Guimarães Rosa. O espelho, Primeiras estórias.

1 O FAZER DA TESE: UMA EXPERIÊNCIA

Por algum tempo, em torno de 1840, foi de bom-tom levar tartarugas a passear pelas galerias [parisienses]. De bom grado, o *flâneur* deixava que elas lhe prescrevessem o ritmo de caminhar. [...] Não foi ele, contudo, a dar a última palavra, mas sim Taylor, transformando em lema o ‘Abaixo a *flânerie*’.

Walter Benjamin

Ao propor atribuir ao fazer da tese algo da ordem da experiência vislumbro essencialmente reflexões acerca de duas dimensões principais: o modo como lidamos com o tempo e com o imponderável. Vejamos.

1.1 Sobre o tempo

Nada parece causar tanto escândalo, em nosso tempo, quanto o tempo vazio, afirma Maria Rita Kehl em sua obra “O tempo e o cão” (2009). “É preciso aproveitar o tempo, **fazer render** a vida, sem preguiça e sem descanso” (Kehl, 2009, p. 125, grifos da autora). Afinal, a que poderia servir o tempo vazio? Àqueles que estão às voltas com a escrita de uma tese, o tempo vazio parece sempre uma ótima oportunidade para colocar em dia as demandas atrasadas em razão do “tempo preenchido”. Mas de que temos preenchido nosso tempo?

Poderíamos examinar o modo como nos relacionamos com o mundo e com o tempo a partir de diferentes perspectivas, autores e epistemologias. A esse respeito, Walter Benjamin parece nos apresentar reflexões bastante inspiradoras. Em sua obra, Benjamin opera uma distinção entre a experiência (*Erfahrung*) e a vivência (*Erlebnis*). A vivência, assinala Kehl (2009) a partir da distinção benjaminiana, corresponde ao uso que fazemos de grande parte do nosso tempo, sob domínio da vida produtiva nas condições contemporâneas. Condição essa que aparecia a Benjamin (2016), já em 1933, como a “pobreza da experiência” da época moderna.

A sucessão de vivências automáticas, de acontecimentos que nos exigem uma resposta eficiente e resolutiva, parece deixar atrás de si um rastro bastante restrito e empobrecido: a impressão de um mundo vazio, de uma vida vazia (Kehl, 2009). Essa impressão, propõe a autora, estaria relacionada ao fato que as vivências “não produzem modificações duradouras no psiquismo [...], [elas] representam uma dimensão empobrecida da vida do espírito” (Kehl, 2009, p. 160). Ainda que muitas coisas aconteçam, poucas, aparentemente, nos acontecem.

É hoje sabido, assinala Agamben (2005), que para a destruição da experiência, “uma catástrofe não é de modo algum necessária, e que a pacífica existência cotidiana em uma grande cidade é, para esse fim, perfeitamente suficiente. Pois o dia a dia do homem contemporâneo não contém quase nada que seja ainda traduzível em experiência” (p. 21-22). O tempo da grande cidade – e, ao que parece, aquele do produtivismo acadêmico – é o tempo da vivência, um **tempo comprimido** (Kehl, 2009).

Sobre a experiência, *Erfahrung*, Kehl (2009, p. 161) assinala que a palavra em alemão compreende “a partícula *fahr* de *fahren*, conduzir, guiar, deslocar-se, [e] tem o sentido daquilo que, ao ser vivido, produz um saber passível de transmissão”. Quando afirmamos a transmissibilidade de um saber, não afirmamos apenas a sua possibilidade de ser “passado adiante”. O saber da experiência afeta, essencialmente, os sujeitos dessa transmissão: ele “enriquece o vivido não apenas para aquele a quem a experiência é transmitida, mas também para aquele que a transmite” (Kehl, 2009, p. 162).

Em oposição ao tempo comprimido, veloz, completamente preenchido, a experiência e o saber da experiência precisam de uma espécie de tempo distendido. “Se o sono é o ponto mais alto da distensão física, o tédio é o ponto mais alto da distensão psíquica. O tédio é o pássaro de sono que choca os ovos da experiência” (Benjamin, 2016, p. 221). Precisamos do tempo do ócio, do tempo livre, liberado das amarras da produtividade, do consumo, um tempo que os gregos chamavam de *skholé*.

É esse o tempo que nos permite a **atribuição de sentido ao vivido** – ao lido, ao escutado; é esse tempo que nos permite tecer encadeamentos entre acontecimentos, ideias e informações que poderiam permanecer isoladas e sem cor. Mas notem, encadear ideias ou acontecimentos não significa justapô-los de forma irrefletida e apressada, tampouco organizá-los indiscriminadamente a partir de alguma espécie de cronologia. Encadear – seja a história de uma vida ou de uma tese – implica, primeiramente, forjar elos que não existem necessariamente no mundo. Encadear, posteriormente, implica escolhas; escolher o que permanece, como os elementos escolhidos se relacionam, em que ordem aparecem... Esse encadeamento funda também uma outra temporalidade para o enredo criado. É o tempo da obra, não o tempo dos acontecimentos do mundo: “ninguém pergunta o que o herói faz entre duas aparições que seriam separadas na vida e que a história torna contíguas” (Ricœur, 2016, p. 270). Importa – em uma narrativa e também em uma tese – aquilo que fazemos aparecer e os encadeamentos que forjamos entre os elementos escolhidos. Será que dispomos, ou, melhor dizendo, será que **nos dispomos** a experienciar esse tempo da atribuição de sentidos, do forjar de encadeamentos e ajuizamentos?

Se, no caso do *flâneur*, foi Taylor quem deu a última palavra acerca do ritmo do caminhar, como aponta Benjamin, no caso atual dos pesquisadores reunimos e reificamos parte da opressão vivenciada em nosso cotidiano no famigerado currículo Lattes na plataforma do CNPq (ou apenas “o Lattes” para os mais próximos). Vejam, não proponho que saíamos a caminhar pelas universidades com as nossas tartarugas ou que abandonemos as atividades passíveis de compor uma linha no Lattes. A depender do que se espera da “vida pós-tese”, cada uma delas nos será importante; não apenas as vivências e experiências a que se referem, mas também as linhas *per se*. Parece-me ser esse o ponto principal que busco pôr sob reflexão ao assinalar nesta seção a ideia do tempo e da experiência: a experiência de fazer uma tese e, sobretudo, de tornar-se pesquisador/a parece-me irremediavelmente empobrecida quando reduzida a vivências espoliadas do tempo necessário para se **decantarem em experiências** (Gurski, 2012).

Esse modo de habitar o tempo por vezes encontrado nas brechas do tempo medido pelo produtivismo aparece como um tempo de separação, de suspensão ou, como bem assinala Lajonquière (2023, p. 212), um tempo de exílio: “Sigmund Freud, quando já tinha se convertido em Freud, referiu-se saudosamente ao tempo solitário da invenção daquilo que viria ser a psicanálise na contramare da mesmice médica da época como sendo um tempo de exílio”. A elaboração de uma tese, bem como o fazer-se pesquisador/a, “exige sempre um pouco desse mesmo e paradoxal tempo de exílio” (Lajonquière, 2023, p. 212). Há momentos desse exílio em que nos afastamos temporariamente de determinadas atividades e modos de funcionamento do mundo para nos lançarmos a uma condição exilada, mas demasiadamente mundana; suspendemos algumas atividades e nos lançamos a co-lóquios, con-gressos, interlocuções e con-versações sobre aquilo que nos interessa, suspendemos o tempo apressado da produtividade, dos automatismos e dos preconceitos e nos colocamos junto aos outros para examinar aquilo que *inter-est*, que está entre nós e ao mesmo tempo nos une e nos distingue (Arendt, 2015). Ainda, em momentos específicos e mais profundos desse exílio, nos retiramos temporariamente de certos espaços de aparição e também da presença dos outros – mesmo que não os abandonemos – para nos lançarmos a uma das principais atividades que nos permitem **criar raízes no mundo** (Arendt, 2019): a atividade demasiadamente humana do pensar. Atividade, essa, que não se apressa ou aflige pela urgência da produção. O pensar, aponta Arendt (2019, p. 107), não almeja a fabricação de um produto final e jamais se constitui como algo acabado, mas é como a teia de Penélope, “desfaz-se toda manhã o que se terminou de fazer na noite anterior”. Lançar-se ao pensar implica lançar-se ao reconhecimento da condição humana – e mundana – de incompletude.

1.2 Sobre o imponderável

A condição de incompletude nos traz ao segundo aspecto que me parece ser essencial ao exame do fazer de uma tese, bem como do tornar-se pesquisador/a, como sendo algo da ordem da experiência: o modo como lidamos com o imponderável. Para refletir acerca desse aspecto específico da experiência, valho-me essencialmente da distinção proposta por Jorge Larrosa (2002) entre **experiência** e **experimento**. A partir dela, proponho pensarmos menos naquilo que se “produz” em cada uma dessas operações e mais nas disposições de seus sujeitos. Para que seja possível essa distinção, Larrosa (2002) assinala inicialmente a necessidade de “limparmos” a palavra experiência “de suas contaminações empíricas e experimentais, de suas conotações metodológicas e metodologizantes” (p. 28), cuja associação nos colocaria justamente sob o risco de atribuir a ela feições de um experimento. A lógica do experimento opõe-se àquela da experiência visto que busca produzir acordo, consenso e homogeneidade. O experimento, afirma Larrosa, é genérico, repetível, predizível e previsível.

O sujeito do experimento – se assim pudéssemos contraditoriamente nomeá-lo – “permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; [...] um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer” (Larrosa, 2002, p. 25). É aquele que reúne em si “a insistência em procurarmos o nosso pretense si-mesmo sempre no mesmo lugar” (Lajonquière, 2022, p. 18). Um pretense si-mesmo sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si.

A experiência, por sua vez, implica diferença, heterogeneidade e pluralidade. A experiência é singular e irrepitível: ela sempre comporta algo de uma primeira vez (Larrosa, 2002). Assim, há nela, de modo essencial, uma irredutível dimensão de fragilidade, de incerteza, de diferença: “posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’, nem ‘pré-dizer’” (Larrosa, 2002, p. 28).

Sendo assim, a incerteza ou indeterminação que se aninha na experiência implica, por sua vez, um sujeito capaz de se “ex-por”, capaz de fazer face à vulnerabilidade, ao risco da travessia de um espaço indeterminado (Larrosa, 2022). O sujeito da experiência é aquele disposto a se deixar interpelar, a se deixar afetar por aquilo que encontra e não buscava; é um sujeito disposto a se **fazer presente** no mundo – como espaço do aparecimento e do viver junto aos outros. Parece-me ser, essa, uma disposição essencial às experiências de “fazer uma tese” e, igualmente, de “tornar-se pesquisador/a”. Disposição que torna possível que algo da

flânerie, do caminhar errático e permeável ao mundo, seja tecido ao rigor e à consistência exigidos na trajetória de uma pesquisa. E isso porque tal disposição nos permite perceber que a erraticidade e o rigor não são condições irreconciliáveis; é possível conjugá-las na travessia: a indolência do *flâneur* “é apenas aparente. Nela se esconde a vigilância de um observador que não perde de vista o malfeitor” (Benjamin, 2018, p. 36).

2 A ESCRITURA DA TESE: O TECER DO ENREDO

A consideração da dimensão da experiência que o fazer de uma tese comporta – com sua abertura ao imponderável e a um modo específico de habitar o tempo – reverbera inevitavelmente no entendimento que temos acerca da sua escritura. Proponho pensá-la aqui de modo semelhante à tessitura de um enredo. O tecer de um enredo, propõe Ricœur (2010, p. 198) a partir de Aristóteles, não é uma estrutura estática, mas uma operação. É ele um processo integrador, “um trabalho de composição que confere à história narrada uma identidade que se pode dizer dinâmica: o que é narrado é esta ou aquela história, una e completa”. A operação do enredo promove uma síntese de elementos heterogêneos. E é nesse sentido que me parece possível afirmar que o desafio de tessitura de uma tese comporta também, em alguma medida, a tarefa de construção de um enredo.

A síntese que essa operação vislumbra consiste naquela entre os “eventos ou os incidentes múltiplos e a história completa e una. [...] o enredo tem a capacidade de extrair uma história de múltiplos incidentes ou, caso se o prefira, de transformar os múltiplos incidentes em uma história” (Ricœur, 2010, p. 198). Ainda que contribuam para o progresso da narrativa, nem todos os elementos com os quais nos deparamos em uma história – e em uma pesquisa – somam-se a ela de modo concordante. Há sempre aqueles que emergem como um dissenso, como uma discordância. São “circunstâncias encontradas e não desejadas, agentes e pacientes, encontros fortuitos ou procurados, interações que põem os atores em relações que vão do conflito à colaboração, meios mais ou menos bem harmonizados aos fins, enfim, resultados não desejados” (Ricœur, 2010, p. 198). Uma vez que não se pode simplesmente ignorá-los, ocultá-los ou manipulá-los para que correspondam à hipótese forjada no início da pesquisa, cabe, então, àquele que se lança ao desafio de elaboração do enredo, unir e articular a discordância à concordância. Ficam aí as marcas das mãos do oleiro no vaso⁴. Assim como em uma história, a reunião desses fatores em um único enredo, em uma única pesquisa, torna a sua totalidade uma **concordância discordante** (Ricœur, 2010) – e parece-me ser essa uma das grandes virtudes de uma pesquisa, de uma história e mesmo de uma vida.

⁴ Menção a Walter Benjamin, em O narrador.

Reconheço que dito dessa forma, na quietude e estabilidade da palavra escrita, a operação de acolher e integrar a discordância à concordância em uma pesquisa não parece consistir em um desafio muito grandioso. Todavia, não poucas vezes ocorre-nos no cotidiano de nos tornarmos opacos à discordância. Não somos sequer capazes de reconhecê-la quando atravessa o nosso caminho. Procuramos, a nós mesmos e ao nosso objeto, sempre no mesmo lugar. Mantemos, nós mesmos e o nosso objeto, firmes, em pé, eretos, erguidos e seguros.

Não creio haver uma fórmula que garanta a manutenção de um estado aberto e permeável ao assombro, à surpresa, ao imponderável. Creio, contudo, haver modos de nos mantermos minimamente advertidos acerca dessa espécie de **ilusão de concordância**. O trabalho de José Mário Pires Azanha (2011), professor e investigador da vida escolar, da concretude do vivido, da singularidade do cotidiano, apresenta algumas importantes reflexões que parecem contribuir, em alguma medida, para essa abertura à discordância que aqui me interessa. Azanha (2011) assinala ser necessário ao pesquisador ter sempre em mente o fato de que há pressupostos teóricos e conceituais (explícitos ou inconscientes) que dirigem a nossa observação. Não há como concebermos uma perspectiva neutra ao observador; uma perspectiva é sempre uma perspectiva. Assim, ao examinarmos um objeto, um fenômeno, é fundamental mantermos a argúcia analítica, de modo que as pressuposições e as hipóteses iniciais de trabalho que orientam a observação não venham a trair a realidade. Se, porventura, a realidade não reiterar o pressuposto teórico, ela não poderá ser modificada.

Em semelhante sentido, e pensando de modo mais específico em pesquisas do campo da educação, Bernardete Gatti (2012) adverte-nos que o pesquisador deve manter em mente uma espécie de **desconfiança**. Deve desconfiar, por exemplo, que o que se passa na escola e na sala de aula talvez não seja tão repetitivo e homogêneo como muitos estudos tendem a mostrar por viés teórico ou por observações menos atentas (Gatti, 2012). Deve questionar a concepção compartilhada do: “já sei o que vou encontrar lá”, a visão desencantada do tudo ruim, da anulação das pessoas que constroem o dia a dia da educação” (Gatti, 2012, p. 26).

Essa desconfiança parece consistir em um modo de ser e estar no mundo essencial àqueles que se lançam à travessia de escrever uma tese, bem como a pesquisadores/as mais ou menos experientes. A abertura à discordância, ao imponderável que nos interpela, deve ser cultivada como conduta firme e consciente do pesquisador, posto que **vivemos, de modo incorrigível, distraídos das coisas mais importantes**⁵.

⁵ Guimarães Rosa, em O espelho, Primeiras estórias.

Ainda a esse respeito, creio ser relevante assinalar, na esteira das reflexões de Azanha (2011), que a abertura ao discordante não implica um rechaço à busca por regularidades na multiplicidade da experiência; o tecer do enredo implica justamente a configuração de uma história una a partir de concordâncias e discordâncias. Desse modo, a busca por regularidades que por vezes operamos em nossas pesquisas, por modos de existência relativamente estáveis, não se confunde com a produção de clichês, *slogans* e leis gerais que enclausuram os objetos em representações vazias; as regularidades eventualmente encontradas comportam e reconhecem a discordância, a falta, o inacabamento como constitutivos do enredo em atividade de tessitura.

Não poderia concluir esta seção sobre a escritura da tese sem esboçar um comentário a um aspecto do texto que, antes de formal, é ético, como o afirma Maria Rita Kehl: “O mérito de um texto bem escrito é, sobretudo, ético: liberta o leitor. Ao contrário do que estabelece certo senso comum pretensamente científico, à complexidade conceitual de um texto não precisa, nem deve, corresponder à obscuridade da escrita” (2011, p. 09). Uma escrita compreensível, inteligível, implica uma artesanaria que exige muitas vezes o fazer e o desfazer dos pontos até que a ideia se torne compreensível, antes de tudo, para quem a escreve. O texto bem escrito, bem cuidado, liberta, como o propõe Kehl (2011), pois permite ao leitor uma forma de leitura que o encoraja a perseguir, a persistir na travessia que separa as ideias e palavras do uso cotidiano e aquelas com o acabamento da investigação científica, filosófica, poética. “Fazer-se entender é um dos critérios epistemológicos da boa comunicação científica” (Kehl, 2011, p. 09). Que possamos, todos/as nós, empreender esforços cotidianos para o cumprimento desse critério.

3 O OBJETO: UM AFETO, UMA FALTA

Parece-me importante escrever algumas palavras sobre um momento por vezes complexo e mesmo angustiante para aqueles que vislumbram iniciar uma pesquisa: a escolha do objeto. É certamente bastante difícil indicar com precisão quais elementos participam da escolha de um objeto de pesquisa. Sobretudo porque isso não me parece se tratar exatamente de uma escolha, mas de um afeto. É esse objeto algo que em nossa experiência afeta-nos com tamanha importância que é capaz de nos mobilizar à investigação, que nos impulsiona a reelaborar sobre ele uma outra narrativa ou, ao menos, elucidar um pouco mais a compreensão que temos a seu respeito. São ideias, como costuma afirmar Lajonquière (2021), que insistem em serem pensadas.

Para adicionarmos os primeiros contornos a esse afeto, o conselho de Rilke (2009, p. 25) ao jovem poeta parece-me algo de grande valia: “Volte-se para si mesmo. Investigue o motivo que o impele a escrever; [...] pergunte a si mesmo na hora mais silenciosa de sua madrugada: preciso escrever?”. Caso a resposta se apresente de modo afirmativo, resta ainda o desafio de traçar os limites desse afeto para então traduzi-lo, transformá-lo em objeto de pesquisa, tendo sempre em conta que “as coisas em geral não são tão fáceis de apreender e dizer como normalmente nos querem levar a acreditar; a maioria dos acontecimentos é indizível, realiza-se em um espaço que nunca uma palavra penetrou” (Rilke, 2009, p. 23).

Parece-me que, mais do que escolher um objeto em meio a tantos outros, definir um objeto de pesquisa consiste em apontar uma falta. Seja uma falta em nossa experiência, seja no debate, seja em ambos. O que é que nos demanda, ou mesmo nos exige, tempo de pausa e reflexão? O que é que nos afeta, nos incomoda e nos impele a pesquisar? É em direção a essa falta que caminhamos durante uma pesquisa. E mesmo que não sejamos capazes de suprimi-la, visto que ela não deixa de se deslocar, com um pouco de sorte – e dedicação – estaremos, ao final, um pouco mais reconciliados com ela.

Essa ideia do objeto como um afeto ou uma falta parece nos resguardar – ainda que em grau mínimo – de alguns dos riscos assinalados nas seções anteriores: aqueles sobre o excesso de inteireza e concordância. As ideias de afeto e falta, cada uma com suas singularidades, incorporam algum grau de incerteza e instabilidade aos objetos que por excesso de concordância podem eventualmente se transformar em *slogans* (Azanha, 2011), em enunciados vazios, sem qualquer força operativa ou enraizamento na experiência. São palavras, expressões ou ideias que, enunciadas com tamanha trivialidade e resolução, aparentam não deixar dúvidas acerca dos contornos dos sujeitos ou fenômenos a que se referem; não pedem complementos, detalhes, esclarecimentos singulares ou ajuizamentos. São elas capazes de encerrar uma discussão, visto que concebem o seu sentido como algo absolutamente claro, unívoco e conhecido por todos. No campo da educação, observa-se com frequência que a pretendida evidência e inteireza de expressões como “crise na educação”, “aluno problema”, “ensino de qualidade” ou “sofrimento docente” acaba por transformá-las em *slogans* que operam nos discursos educacionais como clichês – generalizações desprovidas de sujeito, historicidade e território.

Um clichê, propõe Brayner (2014, p. 561), “nos faz crer que o mundo que estamos designando corresponde de fato à sua designação”. Operando a partir dessa lógica, os clichês nos remetem ilusoriamente a um mundo sempre “seguro, conhecido e estável, onde as ideias fazem sentido, correspondem a certas práticas, pertencem a um sistema articulado de

pensamento [...] e nos fornecem o calor aconchegante de pertencer a uma comunidade de sentido” (Brayner, 2014, p. 562).

Essas expressões, em razão do modo como operam e são construídas, não guardam qualquer relação ou enraizamento com a concretude do cotidiano, com a experiência. São, nas palavras de Azanha (2011), **abstracionismos**. No campo educativo, o autor define como abstracionismo pedagógico

a veleidade de descrever, explicar ou compreender situações educacionais reais, desconsiderando as determinações específicas de sua concretude, para se ater apenas a ‘princípios’ ou ‘leis’ gerais que na sua abrangência abstrata seriam, aparentemente, suficientes para dar conta das situações focalizadas (Azanha, 2011, p. 42).

A assunção de certos objetos de pesquisa como inteiros e acabados afeta profundamente os eventuais desdobramentos e encaminhamentos que a eles se seguem, visto que esses objetos passam a ser tomados como ponto de partida e condição necessária para todos os sujeitos, fenômenos e relações que operam sob a sua influência. O cultivo da ilusão de um mundo sempre concordante, seguro, conhecido e estável, onde as ideias fazem sentido, alicerçado em conceitos preconcebidos, clichês e *slogans*, representa, no limite, uma recusa ao exame, ao ajuizamento exigido pela singularidade das experiências e dos acontecimentos. Representa, precisamente, uma recusa ao fazer e desfazer do pensamento que se move em direção a algo que (nos) **falta**.

4 O ESTADO DA ARTE: UM DEBATE JÁ EM CURSO

“Para fora deste mundo não podemos cair.”

Christian Dietrich Grabbe⁶

Examinemos, então, uma operação ou etapa essencial à realização de uma pesquisa de modo geral. Estado da arte, revisão da literatura, levantamento bibliográfico; com algumas pequenas distinções que se estendem para além da nomenclatura atribuída a essa operação, todas elas se aproximam do que aqui me refiro como: **um debate já em curso**. Antes de elaborarmos uma tese, é fundamental conhecermos bem as ideias, os significados e as interpretações já tecidas e apresentadas ao mundo acerca do nosso objeto. Mesmo se esperamos algum grau de novidade ou originalidade em uma tese, essa condição é sempre constituída em relação àquilo que já havia. A importância de tomarmos conhecimento do

⁶ Christian Dietrich Grabbe, Hannibal: “Ja, aus der Welt werden wir nicht fallen. Wir sind einmal darin” [“Sim, para fora do mundo não cairemos. Simplesmente estamos nele”].

debate do qual buscamos fazer parte se impõe, seja para reiterá-lo e atualizá-lo, seja para confrontá-lo. Uma proposição de tese é um modo de enunciação, é um esforço de fazer aparecer no debate humano algo antes restrito ao silencioso diálogo interior do pensamento; é preciso, assim, conhecer os nossos interlocutores.

Não há sujeito, enunciação, fenômeno ou história isolada: há, no mundo humano, um tecido inter-narrativo (Ricoeur, 2005). A história de cada um está sempre emaranhada na história dos outros: somos, cada um de nós, um segmento da história dos outros. Ao dizer(-se), um sujeito sempre o faz em uma narrativa junto aos outros. Não há como fazê-lo de modo isolado, sem que um lugar junto aos outros lhe seja previsto e reconhecido. Toda ação e enunciação necessita da presença circunvizinha de outrem. Ainda que um narrador tenha a intenção de narrar a vida de um único sujeito ou um pesquisador tenha o propósito de escrever algo nunca antes lido, uma “narrativa reúne vários protagonistas em uma única intriga; uma história de vida é composta de uma infinidade de outras histórias de vida” (Ricoeur, 2005, p. 127, tradução nossa), assim como uma pesquisa ou uma ideia reúne e incorpora uma infinidade de outras pesquisas e ideias.

Ao assumirmos essa condição humana, enquanto seres que não apenas estão no mundo, mas são do mundo (Arendt, 2019), recolocamos os nossos objetos, interesses, ideias e pesquisas em articulação com o mundo, com o espaço-entre-sujeitos. Fica aí explícito o seu caráter público e político. Assemelhando-se à imagem do tecido inter-narrativo que nos constitui, Arendt (2015) afirma que no mundo não há um sujeito, e depois outro, e depois outro; há algo entre eles. Há um espaço-entre, uma teia de coisas ditas e feitas pelos homens, que ao mesmo tempo em que participa da constituição de cada um dos sujeitos em sua singularidade e irrepetibilidade é o que torna possível a eles se relacionarem e viverem-juntos (Arendt, 2015). Como seres marcados pela mundanidade, constituídos e condicionados pelo viver-juntos, não há fenômeno, ideia ou sujeito pensado fora do mundo; “nenhuma vida humana, nem mesmo a vida do eremita em meio à natureza selvagem, é possível sem um mundo que, direta ou indiretamente, testemunhe a presença de outros seres humanos” (Arendt, 2015, p. 27). Não há sujeito fora desse espaço de ação, de aparição, de discurso e de contato, que regula e permite a nossa existência humana. É precisa e unicamente em meio à teia de relações humanas onde tudo aquilo que habita o mundo aparece no espaço público – e passa assim a existir entre os homens.

Os atos e as palavras integram e relacionam-se com o conjunto de atos e palavras humanas já realizados e proferidas, de tal forma que são por ele sempre – em alguma medida – condicionados. Ao agirem e falarem uns com os outros, os sujeitos interpretam as obras humanas e a si mesmos, isto é, constroem entre si um conjunto de significados e

representações acerca daquilo que os une em um mundo comum. E esses significados e representações, ao mesmo tempo em que constituem, condicionam os sujeitos.

Ao buscarmos apreender os contornos do debate já em curso acerca do nosso objeto de pesquisa, é essencial que estejamos conscientes dos contornos e feições do “nosso próprio contexto”, do nosso entorno mais próximo, visto que ele nos constitui e afeta o modo como enunciemos as nossas ideias em nossa pesquisa, bem como a forma como concebemos e interpretamos o nosso objeto. Na ocasião do meu doutorado, tive a oportunidade de desenvolver pesquisas em dois países diferentes, no Brasil e na França. Essa experiência explicitou, dentre tantas outras coisas, a importância de estar sempre advertida da não-evidência do meu objeto de pesquisa. Não há univocidade no modo de apreendê-lo e interpretá-lo. As pesquisas que desenvolvi naquela época versavam sobre o sofrimento de professores e professoras da educação básica no Brasil. Chegando à França, tornou-se claro para mim que a expressão “sofrimento docente” estava coberta por distintas e complexas camadas interpretativas em cada um desses países. Não se fazia possível repeti-la dos dois lados do oceano como se comportasse o mesmo sentido. Mesmo dentro de um único país como o Brasil, dentro de uma mesma cidade ou em diferentes escolas isso tampouco se faz possível.

Assim, a elaboração do estado da arte mais do que uma operação meramente técnica, de levantamento bibliográfico, implica o reconhecimento das dimensões histórica, política e social que constituem o nosso objeto; dimensões essas que se deixam revelar nas diversas vozes e sujeitos que participam de sua construção, mas, também – e sobretudo –, nos silêncios que emergem ao afrouxarmos as tramas e soltarmos alguns fios que enredam e atam nosso objeto a determinado lugar.

5 A ORIGINALIDADE DA TESE: SITUAR-SE ENQUANTO AUTOR/A

Chegamos então à última seção deste ensaio. E não creio ser possível chegar a ela sem algum grau de hesitação: seja em razão das feições finais ou conclusivas que tradicionalmente atribuímos à última seção em um texto, seja em razão da operação sobre a qual esta, em especial, versa. **Situar-se enquanto autor/a**; operação que poderia ensejar infundáveis elocubrações desde os mais diversos campos do conhecimento. Conquistar um lugar de autoria, revestir-se de autoridade, ocupar um lugar de saber no discurso, reconhecer-se e atribuir-se como agente, são todas elas, em suas diferentes formas de enunciação, operações que, em algumas de suas camadas, remontam às origens das investigações filosóficas, psicanalíticas e tantas outras que se ocupam da constituição dos sujeitos, do ser e do aparecer no mundo humano. De forma bastante modesta, buscarei examinar essa formulação na

estreiteza da reflexão que aqui proponho – que, mesmo com o recorte, permanece ainda bastante ampla.

Uma vez que tenhamos percorrido parte do terreno em torno do nosso objeto, que tenhamos conhecido parte do debate em curso, chegamos à questão que reiteradamente nos interpela no decorrer de nossa pesquisa: o que temos a propor? Qual será, precisamente, nossa contribuição, nossa enunciação, nossa voz única e singular entre-os-outros? Segundo o dicionário⁷, autor é uma “pessoa que produz ou compõe uma obra literária, artística ou científica”. Mas um autor pode ser também, segundo o mesmo dicionário, o “indivíduo responsável pela invenção de algo; inventor, descobridor”. Ou ainda “aquele que origina, que causa algo; um agente”.

Assim, parece-me que o esforço de se tornar autor/a, de tornar-se pesquisador/a no âmbito de elaboração de uma tese, não pode ser reduzido à ideia de ser o criador de uma obra. Do mesmo modo que a experiência formativa de um doutorado não pode ser reduzida ao conjunto de páginas e capítulos que devemos enviar à banca examinadora ao final de alguns anos. Tornar-se autor/a neste contexto que aqui examino me parece se aproximar também da definição de ser alguém na origem de algo novo, de ser o responsável pela realização de uma ação no mundo comum, de ser um agente. E aqui está a sua originalidade: “relativo à origem; que provém de ou constitui a origem, o início; novo”. Assim, a ação de se situar enquanto autor em um debate acadêmico consiste em um esforço para tecer de maneira *crítica* – capaz de julgar e separar a partir de critérios (*kritérion*) – e responsável – enraizada no mundo e precedida pelo pensar – nossa experiência à experiência de outrem, com o intuito de operar alguma renovação naquele pedaço do legado humano.

E note-se que essa renovação operada no mundo, operada cada vez que apresentamos algo novo, não implica necessariamente uma descoberta, ou a proposição de uma ideia específica a respeito da qual ninguém jamais argumentara. A originalidade, por vezes, está na tessitura que fazemos, na operação singular de tecer em uma história uns certos sujeitos, fenômenos e autores. Ou, ainda, no esforço de trazermos ao espaço de aparição, por meio da narrativa, aqueles sujeitos e acontecimentos lançados ao esquecimento, ao silenciamento e à ruína do tempo – ameaças constantes infligidas à ação, à enunciação e mesmo à própria vida de certos sujeitos. O modo como tecemos os fios em uma tese, pode, porventura, fazer emergir um desenho novo no tear, no tecido inter-narrativo que constitui um debate. Pode, eventualmente, sustentar uma

⁷ Dicionário Houaiss *on-line*.

afirmação capaz de subverter o status quo num domínio epistêmico determinado [...] e apresentar a uma comunidade intelectual determinada o percurso de produção de uma ideia capaz de embaralhar novamente os termos de um debate ou de instalá-lo aí onde até então primava o silêncio da mesmice (Lajonquière, 2023, p. 210).

Após termos percorrido o tempo, o imponderável, enredos, afetos e debates, reitero, para concluir, o intuito do convite-epígrafe deste ensaio para **pensar o que estamos fazendo** quando nos lançamos à tessitura de uma tese. Como afirmei, com essas reflexões não vislumbro forjar respostas, mas promover algum reviramento, embaralhamento e desacomodação – estados propícios e necessários, justamente, ao exercício de pensar. Que a indagação “o que é, pois, uma tese?” possa, então, assemelhar-se ao gesto de lançar uma pedra em um lago; lago esse que permanece plácido **se ninguém pergunta ou pede para explicar** – seja uma tese, seja o tempo.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Tradução: Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

AGOSTINHO. **Confissões**. Tradução: Frederico Ozanam Pessoa de Barros. São Paulo: Edameris, 1964.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução: Roberto Raposo. 12. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

ARENDT, Hannah. **A vida do espírito**: o pensar, o querer, o julgar. Tradução: Cesar Augusto R. de Almeida, Antônio Abranches e Helena Franco Martins. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp/Fapesp, 2011.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. 3ª reimp. São Paulo: Brasiliense, 2016.

BENJAMIN, Walter. O narrador. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. 3ª reimp. São Paulo: Brasiliense, 2016.

BENJAMIN, Walter. O Flâneur. *In*: BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. Tradução: José Martins Barbosa, Hemerson Alves Baptista, 3. ed. 5ª reimp. São Paulo: Brasiliense, 2018.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. Clichê: notas para uma derrota do pensamento. Por uma consciência ingênua. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 557-572, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAE**, v. 28, n. 1, p. 13-34, 2012.

GURSKI, Rose. **Três ensaios sobre juventude e violência**. São Paulo: Escuta, 2012.

KEHL, Maria Rita. **O tempo e o cão: a atualidade das depressões**. São Paulo: Boitempo, 2009.

KEHL, Maria Rita. Melancolia e criação. *In*: FREUD, Sigmund. **Luto e melancolia**. Tradução: Marilene Carone. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LAJONQUIÈRE, Leandro (de). De um psicanalista na educação. *In*: ROSADO, J.; PESSOA, M. (org.). **As abelhas não fazem fofoca: estudos psicanalíticos no campo da educação**. São Paulo: Instituto Langage, 2021.

LAJONQUIÈRE, Leandro (de). Sobre a irremediável educação. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 27, n. esp. 2, p. e022018, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/16717>. Acesso em: 13 abr. 2024.

LAJONQUIÈRE, Leandro (de). Posfácio. *In*: FANIZZI, Caroline. **O sofrimento docente: apenas aqueles que agem podem também sofrer**. São Paulo: Editora Contexto, 2023.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação [on-line]**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 13 abr. 2024.

RICŒUR, Paul. Devenir capable, être reconnu. **Revue Esprit**, Paris, p. 125-129, 2005.

RICŒUR, Paul. A vida: uma narrativa em busca de um narrador. *In*: RICŒUR, Paul. **Escritos e conferências 1: em torno da psicanálise**. Tradução: Edson Bini. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

RICŒUR, Paul. Identidade Narrativa. *In*: RICŒUR, Paul. **Escritos e conferências 3: antropologia filosófica**. Tradução: Lara Christina de Malimpensa. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

RICCEUR, Paul. **Parcours de la reconnaissance**: Trois études. Gallimard, Folio essais, 2017.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta**. Porto Alegre: Editora L&PM, 2009.

ROSA, João Guimarães. O espelho. *In*: ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores Leandro de Lajonquière e José Sérgio Fonseca de Carvalho por me acompanharem enquanto orientadores na experiência de elaboração de uma tese e, em especial, na experiência de me tornar pesquisadora.

Revisão gramatical realizada por: Janaína de Mello Fernandes.

E-mail: janmello07@gmail.com