

A PESQUISA E SUA ESCRITA: QUESTÃO DE ESTILO E AUTORIA

Research and writing: a matter of style and authorship

DINIZ, Margareth¹

SANTOS, Eloisa Helena²

RESUMO

No presente artigo, abordamos os embaraços, os impasses e os desafios contidos na relação do pesquisador com seu objeto de pesquisa, bem como na relação do(a) orientador(a) com o(a) orientando(a), analisando em que medida as relações conscientes/inconscientes interferem e/ou elucidam os resultados da pesquisa. Nosso interesse no tema tem origem nas dificuldades vivenciadas e observadas em nossa trajetória de pesquisadoras e professoras responsáveis pela orientação de alunos(as) na realização de suas dissertações e teses. Nossa experiência evidencia um lento e trabalhoso processo de escolha do objeto de pesquisa, de desenvolvimento da pesquisa e de produção da escrita que resultará, ou não, no trabalho final de um(a) mestrando(a) ou doutorando(a) ou em um possível artigo a ser divulgado para a comunidade científica. O aporte da psicanálise, do método clínico e da teoria da implicação incide na apresentação e na análise de experiência de desenvolvimento das pesquisas e das escritas de uma tese e de uma dissertação.

Palavras-chave: Impasses na Pesquisa; Estilo e autoria na escrita; Relação orientador(a)-orientando(a).

ABSTRACT

In this article, we will address the problems, dilemmas, and challenges in the relationship of the researcher with his or her object of research, as well as the advisor-advisee relationship, and to what extent these conscious/unconscious relationships interfere and/or clarify research results. Our interest in the subject stems from the difficulties experienced and observed in our trajectory of researchers and professors responsible for guiding students in making their theses and dissertations. Our experience shows a slow and laborious process of choosing the object of research, research development, and production of the script, which may (or may not) result in the final work of a master's or doctorate degree, or a potential article to be published for the scientific community. The contribution of psychoanalysis, clinical method, and theory of implication focuses on the presentation and analysis of experience concerning research development and writing a thesis and dissertation.

Keywords: Impasses in research. Style and authorship in writing. Advisor-advisee relationship.

¹ Doutora e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG (FAE/UFMG). Professora Adjunta de Psicologia da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP. Diretora do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS-UFOP) e Coordenadora dos grupos de pesquisa Formação e Condição Docente (PRODOC/UFMG) e Programa Caleidoscópio de Pesquisa/Extensão (UFOP). E-mail: <dinizmargareth@yahoo.com.br>.

² Doutora em Educação pela Université de Paris VIII, França. Professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA. E-mail: <eloisasantos@uaivip.com.br>.

INTRODUÇÃO

Não são comuns em pesquisas acadêmicas a descrição e a análise dos percalços pelos quais passamos ao decidirmos efetivar uma investigação científica. Geralmente apresentamos à comunidade acadêmica um produto no qual não aparecem as nossas dificuldades em levar uma pesquisa até o seu curso final. Não ousamos falar de nossas angústias na construção tanto do problema de pesquisa quanto de sua elucidação. A impressão que temos é a de que realizar uma pesquisa não é tão difícil assim: bastaria ter a capacidade de atender às exigências legitimadas pela comunidade científica, que envolvem lidar com processos metodológicos, prazos, inúmeras leituras, diálogos entre os autores lidos, análise crítica e síntese acerca dessas contribuições, para depois produzir o nosso próprio pensamento. O silêncio é maior quando se trata da relação orientador(a)-orientando(a), que não se torna objeto de análise nas pesquisas e que ganha, eventualmente, comentários pontuais dos(as) orientadores(as) e dos(as) orientandos(as) nos momentos finais das bancas de defesa. Os êxitos e os fracassos, a postergação e/ou o abandono das pesquisas raramente são problematizados pelos(as) orientadores(as) a partir da relação subjetiva que os(as) orientandos(as) estabelecem com seus objetos e os processos de pesquisa. Além disso, o fato de nem sempre ser possível enfrentar todas as situações conflitantes vivenciadas por ambos causa inúmeros mal-estares que raramente são problematizados.

Ao considerarmos essa realidade, faz-se necessário afirmar que em toda pesquisa há um acerto de contas do(a) pesquisador(a) com o seu passado, desde a escolha do objeto a ser pesquisado até o seu produto final. Produz-se, quer queiramos ou não, uma tensão entre saber e conhecer, termos que, embora próximos, não são coincidentes. Essa tensão impregna a relação entre objetividade e subjetividade na atividade do pesquisador. Como e por que isso acontece? Ao ser narrado o processo de construção de uma pesquisa ou ao se escolher nada dizer sobre tal processo, há evidências de que a relação com o saber, tanto do(a) pesquisador(a) quanto dos sujeitos envolvidos nesse processo – pesquisados(as), orientadores(as), bancas de avaliação –, é permeada por elementos inconscientes fantasmáticos. Estes não devem ser desprezados, sob pena de se inviabilizar que a pesquisa chegue a termo ou de se impedir que ela desvele elementos fundamentais do conhecimento produzido.

Nesse contexto, a produção do conhecimento considerado científico ocorre à margem dos sujeitos que o produzem, em razão da complexidade que se coloca quando consentimos esses atravessamentos subjetivos. Aqueles(as) que não concluem ou insistem em postergar as pesquisas são taxados(as) de incompetentes ou desavisados(as) em relação aos métodos e aos procedimentos acadêmicos preestabelecidos, já que não há qualquer interrogação acerca dos mencionados atravessamentos. Não é usual ler produções acadêmicas que levem em conta os fracassos das produções, os percalços, suas interrupções e abandonos, pois o produto final é asséptico, desprovido desses elementos.

Neste artigo, queremos ressaltar que as pesquisas de mestrado e doutorado, quando chegam ao termo de sua produção, parecem-nos alheias aos sofrimentos, às alegrias, às idas e vindas da construção do objeto de pesquisa e das saídas

encontradas pelo(a) pesquisador(a) em sua trajetória de pesquisa. No entanto, o conhecimento produzido é sempre impregnado de fantasias de ordem inconsciente, e, ainda que seja complexo contar com esses elementos no ato de investigar, faz-se necessário buscar operadores que nos permitam lidar com eles, sem o que a produção de conhecimentos não se faz – ou se faz aquém do que poderia ser. O desvendamento das fantasias enriquece a produção do conhecimento, ao invés de empobrecê-la. Saber, ainda que parcialmente, dessas fantasias pode aproximar o sujeito da objetividade, condição essencial para a produção do conhecimento científico. Quebra-se, assim, o ideal de que o conhecimento é capaz de abarcar a totalidade do real ou que é desprovido de um viés subjetivo.

Os itens seguintes tratam de encontrar aportes teóricos e empíricos que nos permitam situar o tema e avançar na sua problematização.

APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A teoria psicanalítica, importante referencial teórico para analisar o tema, constituiu-se ao longo de sua trajetória por meio da construção/desconstrução dos casos clínicos estudados por Freud (1910-1970). Embora os impasses que encontrou nem sempre tenham sido considerados exitosos do ponto de vista da cura, Freud não os escondeu ou negligenciou; pelo contrário, eles fazem parte de sua construção teórica. É a partir de suas reflexões sobre os casos clínicos que Freud tece a teoria psicanalítica.

Lacan (1998), ao realizar uma releitura da obra freudiana, também se propôs a entender o cerne da experiência de Freud, a qual, segundo aquele, não se transmite somente em sua teoria. Ele nomeia como letra de Freud aquilo que, no texto deste, inscreve-se da experiência freudiana. Para Lacan (1998), não se trata de gravar as palavras, os conceitos de Freud em *letras de ouro*. Lacan quer saber o que permite a uma psicanálise ser psicanálise, o que a condiciona, o que a determina. Isso implica enfrentar, no que é transmitido desde Freud, as arestas de seu pensamento, e não somente o seu brilho teórico. Para Lacan (1998), transmitir um modo de investigação do emprego do poder da fala e da linguagem não significa ensinar somente conceitos; trata-se de transmitir também os problemas gerados por essa investigação (LACAN, 1998, p. 243).

Lacan (1998) comenta que a teoria freudiana sobre a cura pela fala não amedronta os analistas posteriores a Freud: “é das dificuldades de Freud que eles mostram pavor” (LACAN, 1998, p. 72). O autor interessa-se pela letra freudiana como detentora dessa face “mal-dita” da psicanálise. As bordas da ação analítica deixam marcas na teoria freudiana que apreendemos somente com o próprio movimento da investigação de Freud em torno de seus impasses. A definição lacaniana sobre a letra de Freud refere-se àquilo que se inscreve da experiência freudiana como marcas desses impasses.

A teoria construtivista no campo educativo também buscou considerar o erro como parte da construção do conhecimento. Ela detectou que a criança passa por etapas da construção do pensamento em relação às aquisições da leitura e da escrita, estabelecendo, assim, outra relação com o erro, com o que é a aprendizagem, além de contemplar a relação entre ambos, o que era desconsiderado pelas teorias que antecederam o viés sociointeracionista.

Não nos referimos aqui à suposta neutralidade do pesquisador. Já consentimos há muito tempo que os conhecimentos objetivos são marcados por pressupostos teóricos, filosóficos, ideológicos ou axiológicos, também nem sempre explicitados. A produção científica se faz numa sociedade determinada que condiciona seus objetivos, seus agentes e seu modo de funcionamento. Não ignoramos, por exemplo, que um cientista social poderá partir de um pressuposto derivado da teoria marxista da luta de classes, a qual determinará desde a forma como coletará os dados até as teorizações que efetuará a partir deles. As ideologias subjacentes às opções teóricas e metodológicas são muitas, e, caso o(a) pesquisador(a) seja experiente, conseguirá distingui-las em sua investigação e problematizá-las.

Também em Bourdieu (2004) encontramos um ponto de ancoragem para abordar o tema. Ele afirma que

os pesquisadores ou as pesquisas dominantes definem o que é, num dado momento do tempo, o conjunto de objetos importantes, isto é, o conjunto das questões que importam para os pesquisadores, sobre os quais eles vão concentrar seus esforços [...] (BOURDIEU, 2004, p. 25).

As pesquisas hegemônicas ou reconhecidas pelos pares no interior do campo³ científico não têm destacado os aspectos subjetivos que as atravessam, para além dos aspectos ideológicos aqui citados. São muito reduzidas as produções científicas que o fazem. Não há muitos relatos acerca dos avanços, dos recuos, dos ensaios que acontecem na investigação, e, conseqüentemente, não há uma consideração de que esse processo possa ser causador de sofrimento para o(a) pesquisador(a). Não é em vão que Bourdieu (2004, p. 73) chama atenção para a dura realidade da vida científica e aponta alternativas para enfrentá-la:

Os pesquisadores estão expostos a sofrer muito e eles inventam uma porção de estratégias individuais destinadas a atenuar o sofrimento. [...] Os coletivos de reflexão permitiriam abordar e tratar essas questões de frente. [...] Sob o risco de parecer ingênuo, diria que haveria um lugar para coletivos de testemunhos de sofrimento científico. Eu lhes asseguro que há material.

Em nossas pesquisas (SANTOS, 1991, 1999; DINIZ, 2005, 2011; SANTOS; DINIZ, 2003; RODRIGUES; SANTOS, 2014), vimos buscando enfrentar o desafio de construir um conhecimento que não passe ao largo do que experimentamos ao realizarmos uma pesquisa, em relação tanto aos sofrimentos e às angústias quanto às alegrias que advêm desse processo. Desde a escolha do tema, passando pela construção do objeto a ser pesquisado, bem como por todo o processo de pesquisa, estamos mergulhados(as) literalmente nesse desafio. Esse posicionamento pressupõe fazer a opção por uma concepção de sujeito – o sujeito do inconsciente – que considera a sua relação com o saber; ela abrange a relação que o sujeito estabelece consigo mesmo, com o outro e com o mundo numa dimensão consciente/inconsciente. Como essa dimensão é muito abrangente, para tornar a pesquisa viável, há que

³ Os campos, de acordo com Bourdieu (2004, p. 27), são os lugares de relações de força que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas. O campo é definido pelo autor como um espaço relativamente autônomo, mas dotado de suas leis próprias: o campo literário, artístico, jurídico ou científico, isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência (BOURDIEU, 2004, p. 20).

se fazer escolhas, o que nem sempre ocorre sem sofrimento, considerando nossa tendência de querer abarcar o real na sua totalidade e na sua transparência.

Colocar em questão e analisar o envolvimento do(a) pesquisador(a) com seu objeto de pesquisa – o que não está inicialmente resolvido, pronto – tem uma aproximação com o que faz o clínico, aquele que se “debruça sobre o paciente”, sendo o paciente “qualquer ser humano que queremos conhecer” (CASSORLA, 2003).⁴ O método clínico é uma perspectiva que nos permite apreender, ainda que parcialmente, os movimentos que compõem a construção de um conhecimento. Como já dissemos, este, por via de regra, coloca-se, em parte, a serviço de crenças, de valores e de fantasias nem sempre conscientes a priori. O método clínico enfatiza a implicação do(a) pesquisador(a) com seu objeto de pesquisa e busca a sua sustentação no paradigma indiciário. Por meio de indícios e de pistas, busca refletir sobre a relação que o sujeito estabelece com seu objeto de pesquisa, sendo impelido a analisar também a transferência/resistência que passa a operar tanto na pesquisa quanto na escrita que dela decorre.

De que forma operamos com a escrita na pesquisa quando incorporamos a problematização dos aspectos subjetivos? É o que veremos a seguir.

A ESCRITA DE UMA TESE

Ao refletirmos sobre a escrita que sistematiza, materializa e veicula a pesquisa no meio acadêmico, pelo menos duas perspectivas para lidar com a incidência dos aspectos subjetivos na atividade do(a) pesquisador(a)⁵ podem ser consideradas: uma em que se realiza a escrita de si paralelamente, em forma de diário de bordo, ou diário de campo; e outra em que se faz uso do diário e ele é incorporado ao respectivo trabalho acadêmico como narrativa do processo percorrido ao longo da realização da pesquisa.

Ao abraçar a segunda perspectiva em sua tese de doutorado, Santos (1991) destaca o lugar especial que René Lourau (1988) dá ao diário e incorpora as contribuições do autor no que diz respeito à sua dupla característica: suporte para analisar a implicação do pesquisador e instrumento de pesquisa.⁶

Entre os vários diários analisados por Lourau (1988), Santos (1991) toma o de Leiris como instrumento de reflexão para analisar a implicação do pesquisador nos atos (falhos) da pesquisa. Orientado por uma perspectiva psicanalítica e epistemológica, Leiris trata as condições subjetivas da objetividade no mesmo plano das condições objetivas da subjetividade (LOURAU, 1988, p. 54 citado por SANTOS, 1991, p. 32). A busca da objetividade pressupõe, portanto, levar a subjetividade a seu paroxismo. Esse posicionamento de Leiris permite ao leitor assumir a posição de testemunha da relação do pesquisador com o seu objeto de pesquisa, além de valorizar o próprio depoimento do pesquisador (LOURAU, 1988, p. 95 citado por SANTOS, 1991, p. 32.)

⁴ Ainda que a pesquisa utilize o método clínico, é preciso não o confundir com a análise propriamente dita. Embora ambos partam do discurso do sujeito, a pesquisa não visa a uma intervenção terapêutica.

⁵ O conceito ergológico de “atividade” permite reconhecer a dimensão enigmática da atividade de um sujeito singular e do coletivo de trabalhadores propondo dispositivos metodológicos para se aproximar dela (cf. SCHWARTZ; DURRIVE, 2010).

⁶ Em *Le journal de recherche: matériaux d'une théorie de l'implication*, Lourau (1988) refere-se aos diários de Malinowski, Ferenczi, Wittgenstein, Gide, Leiris, Mead, Condominas, Morin, Favret-Saada, Bernoux, Motte, Goux e muitos outros autores analisando-os do ponto de vista da relação entre o texto, o extratexto e o paratexto.

Ao tomar para si as referências de Lourau, a pesquisadora desenvolveu três tempos de escrita, que constituíram três diários diferentes, mas que se comunicam: o diário de campo, o diário de pesquisa e o diário íntimo (SANTOS, 1991, p. 33). O diário íntimo foi mantido pela doutoranda durante três anos, no período em que cursou o doutorado, e o seu conjunto revela o drama do seu confronto com a intimidade do inominável, a imbricação do trabalho de pesquisa com a vida.

[...] Nosso diário íntimo trabalha, inicialmente, a fase de adaptação cultural desde a nossa chegada à França, a angústia devido à dureza da vida de uma estudante brasileira com uma filha, as dificuldades desesperantes com a língua francesa, os sentimentos de inferioridade em relação à cultura “sábua” francesa, a aparição impiedosa em nossa reflexão e em nossa vida da questão colonizador/colonizado. A nova identidade de estudante, de mulher e de mãe, só, estrangeira, o sofrimento devido ao mergulho na mais profunda intimidade, são os temas por excelência. Este diário pode ser definido como a pesquisa obsessiva do “em quê” nosso objeto de pesquisa faz apelo a nós mesmos (SANTOS, 1991, p. 34).

O diário de campo foi redigido durante os quase três meses em que a pesquisadora realizou a coleta de dados empíricos em uma indústria metalúrgica de bens de capital. Ele se confunde com o diário de pesquisa, que vai além do anterior, e se identifica com o trabalho de análise dos dados e da redação final da tese na mesa de trabalho da pesquisadora. Embora distintos, esses diários se interpenetram (SANTOS, 1991).

Os dois diários registram os dados de sua pesquisa de campo em Ipatinga, local onde a realizou, de dois modos diferentes: um (o diário de campo) é redigido ainda na empresa pesquisada, logo após ter entrevistado e/ou conversado com os sujeitos ou observado a dinâmica do trabalho; e o outro (o diário de pesquisa), em casa, após a jornada de trabalho, incorporando observações e análises não contempladas no anterior. Paralelamente, no diário íntimo, a pesquisadora registra impressões, observações, reflexões próprias a esse tipo de diário, já que há revelações muito íntimas. Mais tarde, havendo terminado a pesquisa de campo e retornado à escrita do documento final da tese, a pesquisadora retrabalhou os três diários, procedendo à análise dos dados objetivos, dos elementos subjetivos e da relação entre ambos. A redação final da tese incluiu, em forma de narrativa, um capítulo intitulado “Récit des fragments d’un jornal”,⁷ que expressa “a dinâmica questão/resposta/ questão do que foi [a] pesquisa de campo, suas idas e vindas sobre a delimitação dos aspectos importantes a considerar, a ‘confusão’ e a tentativa de organizar e de dar sentido aos dados esparsos” (SANTOS, 1991, p. 36).

Santos (1991) utilizou o diário como dispositivo de análise de sua implicação no seu objeto de pesquisa, tomando-o em suas três dimensões e na relação entre elas: o texto, o extratexto (diário mais ou menos íntimo) e o paratexto (prefácio, notas, censuras etc.), como proposto por Lourau (1988). “A reflexão, a autoanálise permanente, a função de espelho, a significação existencial, a relação entre a vida e a pesquisa” (SANTOS, 1991, p. 31) são elementos que compõem esse triplo diário. Como é singular, ele expressa a singularidade da relação da pesquisadora com o seu objeto de pesquisa (SANTOS, 1991, p. 31). Por meio da análise do seu diário, a relação objetividade e subjetividade encontra uma possibilidade de ser desvendada.

⁷ Crônica de fragmentos de um diário.

O diário permitiu evidenciar o trabalho de criação “com suas angústias, contradições, ambivalências, incertezas, prazeres e desprazeres, idas e vindas, inquietudes, seu desalento, seu tédio, seu entusiasmo, suas interrogações” (SANTOS, 1991, p. 31).

Além dessa prerrogativa, como explicita as condições reais da coleta de dados, o diário, transformado em texto na escrita da tese, assegura um espaço de participação ao(à) leitor(a) e a outros(as) pesquisadores(as) potenciais. A passagem do extratexto (diário mais ou menos íntimo) ao texto e a elaboração teórica realizadas pela pesquisadora produzem escolhas que podem não ser as que fariam seus(suas) leitores(as). A socialização do diário “permite ao leitor passar atrás do palco, entrar nos bastidores e, assim, julgar com ou apesar do autor” (SANTOS, 1991, p. 32).

Ao se decidir pela narrativa e a análise do processo de construção da pesquisa, Santos (1991) toma ainda para si a premissa de que, na construção do conhecimento científico, a verdade é sempre parcial, e não completa, como o pensamento humano anseia tão profundamente.

Nomear motivos que estão na penumbra e que atravessam a produção do conhecimento é uma possibilidade de se aproximar da objetividade. No entanto, há outros que nos atravessam e que não conseguimos nomear, embora saibamos que estejam presentes. Não estamos nos referindo apenas às pressões que sofremos quanto aos prazos e aos produtos estabelecidos pelo cronograma acadêmico, pelas agências financiadoras das pesquisas e pelos organismos que avaliam os programas de pós-graduação. Trata-se da identificação dos elementos que nos impregnam num processo de produção de conhecimento e que extrapolam o espaço físico e o tempo cronológico e que ainda interessam muito pouco à comunidade acadêmica; são atravessamentos de ordem subjetiva que perpassam toda a produção do conhecimento científico. Poderíamos continuar fazendo a opção de ignorá-los, pois enfrentá-los nos coloca em uma posição de fragilidade, remetendo-nos a uma sensação de estarmos malcolocados(as) no campo científico, pelo menos aquele considerado legítimo por uma parte considerável de nossos pares. A opção por essa posição desconfortável considera, como Bourdieu (2004), o campo científico como uma arena de luta, tanto em sua representação quanto em sua realidade.

Para além de uma disputa de posições teóricas ou do estabelecimento de uma verdade, interessa-nos o processo por meio do qual construímos a pesquisa, seus meandros e percalços, tanto quanto o produto final ao qual chegaremos, pois, em algum momento, processo e produto irão se intercambiar. Ao nos referirmos ao processo e lhe darmos importância fundamental, consentimos que a pesquisa científica nos envolve racional e emocionalmente com o nosso objeto de pesquisa. Como nos misturamos com esse objeto, as condições de produção de um distanciamento em relação a ele devem ser asseguradas. É esse o trabalho de análise da implicação, que nos permite o exercício de nos enxergarmos em duas posições: uma em que há mistura com o objeto de pesquisa; e uma outra em que observamos como ocorreu essa mistura, buscando descrevê-la objetivamente, e não a escamoteando. Essa perspectiva coloca o pesquisador em posição de objeto de pesquisa para si mesmo.

Ao se levar ao paroxismo a subjetividade, a objetividade se sobressai, o que repercute na escrita durante o processo e no produto final. Ainda que pratiquemos tal exercício, nem todos os ingredientes da mistura entre sujeito e objeto e da

dinâmica de sua relação serão elucidados, pois há elementos de ordem inconsciente presentes nesse processo que nem sempre serão desvendados. Há, ainda, elementos que não ganham formalização em uma linguagem. Essa discussão nos remete imediatamente à relação orientador(a)-orientando(a).

RELAÇÃO ORIENTADOR(A)-ORIENTANDO(A)

Para apresentar o tema da relação orientador(a)-orientando(a), recorreremos à experiência de Santos (RODRIGUES; SANTOS, 2014) no processo de orientação da dissertação de mestrado de Rodrigues (2014)⁸. Logo após a defesa de sua dissertação, Santos propôs a Rodrigues, já com o título de mestra, a elaboração conjunta de um texto sobre os embaraços da pesquisa e da orientação. Sua formação na área da Psicologia auxiliou a discussão do tema, não só no momento de redação do referido texto que serve de referência aqui (cf. RODRIGUES; SANTOS, 2014), mas também durante o desenvolvimento da pesquisa.

Os embaraços de natureza subjetiva que envolvem o processo de planejamento e desenvolvimento da pesquisa têm origem no cruzamento de variáveis diferentes. Entre elas estão os constrangimentos objetivos que definem as condições de realização de uma pesquisa acadêmica em nível de mestrado, tais como prazos e normas de construção e de formatação de um texto científico. Conta também a objetividade material na qual se inserem as pesquisadoras (a condição de trabalhadoras, a realização do mestrado juntamente com as atividades profissionais, no caso da mestranda, e a sobrecarga de trabalho, no caso da orientadora). Realçamos, entretanto, as implicações subjetivas da relação que a mestranda estabelece com o saber, de um lado, e da relação que a orientadora estabelece com o saber, de outro lado, bem como da interseção dessas distintas relações com o saber. Alguns dos constrangimentos objetivos vivenciados no processo de orientação, bem como as implicações subjetivas da relação com o saber de cada uma das pesquisadoras, serão abordados a seguir.

A orientação iniciou-se com encontros nos quais orientanda e orientadora buscavam construir o problema de pesquisa. Desde o início, a orientanda afirmava que “a temática de pesquisa estava [para ela] claramente definida: queria trabalhar a relação com o saber dos alunos com os quais tinha contato na escola onde trabalhava” (RODRIGUES; SANTOS, 2014, p. 5). No entanto, à medida que os encontros de orientação foram se sucedendo, “não conseguia expressar qual era o [...] problema de pesquisa. O avanço na escrita não acontecia” (RODRIGUES; SANTOS, 2014, p. 5). A estratégia utilizada por Santos, que se consistiu em pedir à orientanda que escrevesse sobre a realidade vivida na escola junto com os alunos os quais a mestranda queria pesquisar, não produziu o efeito pretendido: “Relacionar os meus anos de experiência para dar vida a um problema de pesquisa tornava-se tarefa cada vez mais difícil” (RODRIGUES; SANTOS, 2014, p. 5).

A necessidade de intervenções sucessivas da orientadora no texto da orientanda indicava que a estratégia não facilitava a tarefa desta última. Mais tarde, Rodrigues admitiria:

⁸Rodrigues é psicóloga, e sua dissertação, defendida no Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local, em 2014, intitulou-se *Ensino médio integrado: atualidade do debate em torno do princípio educativo do trabalho* (RODRIGUES, 2014).

[...] uma clareza se apresentou naquele momento como uma ironia do destino. A temática que eu trazia inicialmente como proposta de pesquisa era exatamente a dificuldade que se apresentava e se apresentou durante todo o meu processo como pesquisadora: a relação que eu estabelecia com o saber e em qual lugar eu colocava o mestre (RODRIGUES; SANTOS, 2014, p. 5).

Passaram-se meses em que a tarefa de escrever sobre o problema de pesquisa havia sido objeto de discussão entre orientanda e orientadora. O prazo estabelecido para a qualificação do projeto se esgotava e preocupava ambas.

Nesse ínterim, uma nova experiência profissional da mestranda na Educação Profissional e Tecnológica, aliada a seu interesse em abrir um leque de possibilidades de atuação na área e à paralisia na construção do problema relacionado à temática anterior, levou a orientadora a propor à orientanda que pensasse um problema de pesquisa voltado para o Ensino Médio Integrado.

Foi quando minha orientadora percebeu o meu interesse pela nova experiência de trabalho como instrutora do SENAI [Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial] e me fez o convite para eu entrar em seu grupo de pesquisa e trabalhar um tema articulado à sua pesquisa em curso, relacionada ao Ensino Médio Integrado (RODRIGUES; SANTOS, 2014, p.6)

Depois da discussão da proposta, e do alerta quanto ao risco de se reproduzir a dificuldade anterior, a mestranda incorporou o novo tema de pesquisa. No entanto, a mudança de tema trouxe novos receios:

[...] ao aceitar o desafio, fui tomada por novos questionamentos: como fazer com uma experiência tão curta nesta temática? Será que me apropriaria dos conceitos presentes na sua pesquisa? E os prazos, tendo em vista que teria que começar um novo projeto? (RODRIGUES; SANTOS, 2014, p. 6).

Essas questões se relacionavam não só à objetividade devida aos prazos estabelecidos pelo programa, mas pautavam de novo e insistentemente a relação da orientanda com o seu objeto de pesquisa. Sua preocupação e sua vontade eram, segundo suas palavras: "sentir que meu envolvimento na pesquisa se daria de tal forma que a temática fizesse parte da minha vida, se integrasse no meu dia a dia, que eu definisse e declarasse um problema de pesquisa como meu" (RODRIGUES; SANTOS, 2014, p. 6).

O conceito de relação com o saber, proposto por Beillerot (1989), exprime os embaraços vividos por Rodrigues (e também por sua orientadora) na definição de seu objeto de pesquisa. Para o autor, trata-se de um

[...] processo ou uma atividade em que está em jogo um sujeito desejante nas suas dimensões simultaneamente consciente e inconsciente, com suas inibições e também seus momentos criadores. [...] a "relação com o saber" parece sugerir uma disposição de alguém no sentido, não dos acontecimentos ou dos saberes mas, rumo ao Saber [...]. Disposição que implica uma intimidade: intimidade do próprio saber, intimidade com o saber; [...] como para toda "relação com" haveria uma espécie de comércio amoroso em jogo: a relação com o saber nomearia o modo de prazer e de sofrimento de cada um na sua relação com o saber. Assim, a "relação com o saber" se inscreveria na perspectiva do sujeito: o acesso ao saber, a apropriação, os investimentos e as práticas seriam entendidos numa economia pessoal (BEILLEROT, 1989, p. 10).

Apesar dessas preocupações, Rodrigues começou a fazer leituras sobre o novo tema e a se entusiasmar por ele. Lembrou-se de suas experiências anteriores de participar de processo seletivo para cursos técnicos, sem sucesso, e de um curso de Formação Gerencial que havia cursado no SENAI após concluir o magistério. As novas leituras, entretanto, “provocaram um certo desconforto, pois além de ser o [seu] primeiro contato, elas apresentavam um certo grau de complexidade que causavam [...] uma paralisação” (RODRIGUES; SANTOS, 2014, p. 6). Esse significativo, *paralisação*, dominou todo o processo de escrita da mestranda, embora tenha sido intercalado por momentos de produção.

A orientanda, então, passou a se angustiar. Segundo suas palavras:

[me decepcionei com] as lacunas do meu processo formativo, sobretudo nos momentos da escrita. A partir daí, as revisões e reformulações do meu texto escrito solicitadas pela minha orientadora e fundamentais para o avanço do processo de orientação passaram a ser momentos bem angustiantes. [...] A cada apontamento feito por ela na minha escrita, ora produzia estimulação para a criação, ora ela era barrada (RODRIGUES; SANTOS, 2014, p. 6-7).

Rodrigues relatou essa angústia nos encontros de orientação e nas trocas de e-mails com a orientadora. Esse sentimento se intensificou no momento final da escrita da dissertação e marcou a relação entre ambas.

As vicissitudes deste processo de pesquisa ofereceram muitas dificuldades e situações que possibilitaram uma determinada relação orientador-orientando e produziram, em alguns momentos, paralisação, assim como crescimento e amadurecimento (RODRIGUES; SANTOS, 2014, p. 7).

Fica clara a posição em que a orientadora foi colocada pela orientanda e que produziu efeitos contraditórios no processo de escrita:

[...] a relação que estabeleci com minha orientadora estava fortemente marcada pela subjetividade e pela dinâmica do inconsciente. [...] A figura que construí da minha orientadora era a de um modelo de mestre que eu admirava e ao mesmo tempo “temia”, pelo lugar de saber que a colocava, assim, como um lugar que eu almejava alcançar e ao mesmo tempo, com minhas exigências, eu imaginava não poder alcançar. Como, transferencialmente, ela foi colocada por mim num lugar de mestre absoluta e completamente idealizada, suas “provocações” causavam em mim sentimentos ambíguos: em momentos um desejo enorme de desistir e em outros, de provar para mim e, sobretudo para ela, que eu era capaz (RODRIGUES; SANTOS, 2014, p. 7).

Ao concluir o seu texto, a orientanda assim afirma:

[...] minha orientadora soube conduzir o manejo desta transferência de maneira que, ao mesmo tempo que assumia um lugar diferenciado, não se colocava como detentora absoluta do saber. Ela assumia um lugar especial, um lugar de suposto saber, que possibilitava emergir o meu saber e permitir que o meu processo de pesquisa tivesse seguimento. [...] acolheu minhas angústias e instigou-me, fazendo abrir novos caminhos e, acima de tudo, possibilitando construir uma nova Ana ao longo desta pesquisa (RODRIGUES; SANTOS, 2014, p. 8).

Embora se aponte para um final feliz, foram muitas as dificuldades vivenciadas por orientanda e orientadora. A adoção do pressuposto do sujeito do inconsciente como

um *saber que trabalha* (LACAN, 1993), saber que designa o conjunto de determinações que regem a vida do sujeito, mas que lhe escapa, no sentido de que ele o ignora, não facilitava a vida nem da orientanda nem da orientadora. No entanto, possibilitou franquear uma saída para a tarefa de construção de uma dissertação.

O trabalho dos embaraços de ordem subjetiva esteve aprisionado nos constrangimentos objetivos que envolveram, igualmente, orientanda e orientadora. Entre eles, citamos os limites dentro dos quais o processo de orientação poderia se realizar: o prazo de 24 meses para a defesa da dissertação e as regras de produção do conhecimento científico e de elaboração do texto que garantem a sua socialização (RODRIGUES; SANTOS, 2014, p. 8). No que diz respeito a estas últimas, ressaltamos as que se referem à incorporação dos referenciais conceituais e metodológicos e ao atendimento às normas da língua culta pela orientanda; embora se constituam constrangimentos objetivos, ambas as exigências se tornaram motivo de desconforto para a orientadora.

Quais eram os limites dentro dos quais a orientadora poderia ou deveria manejar a transferência no processo de orientação, visto que a orientanda se expunha subjetivamente tanto no processo quanto na escrita que concretizaria essa exigência? Até onde deveria ir a interferência da orientadora no texto da orientanda? Como tratar no processo de orientação as repetidas incorreções no uso da língua culta – o sujeito separado do verbo por meio de vírgula, por exemplo –, indicadoras da incidência de um saber inconsciente? Onde se localizaria o limite entre a posição de orientadora/educadora submetida às regras do fazer acadêmico/científico e aquela de uma estudiosa da relação com o saber e de suas implicações na relação do sujeito com seu objeto de pesquisa? Qual seria a medida do distanciamento que deveria balizar a intervenção do(a) orientador(a) no processo de orientação e de escrita no texto do outro? Como poderia intervir sem violentar o estilo que ia tomando corpo no processo de escrita da orientanda? Como distinguir e garantir a autoria na construção de um texto que se fazia fruto de uma coautoria?

Os cronogramas estabelecidos para Rodrigues para a realização de leituras, a incorporação dos elementos necessários à construção do marco teórico da pesquisa e, sobretudo, para a discussão dos embaraços surgidos são incapazes de absorver a dinâmica do processo de realização de uma dissertação de mestrado. Tal processo é marcado pela natureza da relação que a orientanda estabelece com o saber e, sendo assim, é regido por uma lógica fortemente subjetiva que atinge a sua compreensão e a reelaboração teórica e ultrapassa as dificuldades advindas do seu confronto com a novidade e a complexidade dos conceitos que orientaram a sua pesquisa (RODRIGUES; SANTOS, 2014, p. 10).

A exposição em um texto escrito – a dissertação – do trabalho que resultou desse processo esconde não só paralisações na escrita, como tropeços, lacunas e repetições de ordem linguística e que foram subtraídos da versão final. Em ambos os casos, tanto na versão quanto nas anteriores, é possível identificar fenômenos subjetivos que merecem uma abordagem clínica, além da pedagógica. Essa realidade nos levou a questionar durante todo o processo de orientação os limites da posição de orientadora/educadora. No percurso, surgiram sentimentos de solidariedade, de compreensão e entusiasmo, mas também de irritação e desânimo. Desse modo, a

relação da orientadora com o saber, presente o tempo todo, constituiu o grande desafio de distinguir o que era incidência da sua própria relação com o saber, da relação com o saber da orientanda e da interseção entre eles.

Para finalizar, realçamos a especificidade da escolha do objeto da pesquisa de Rodrigues. Como vimos anteriormente, em razão da impossibilidade de progredir na construção do projeto de pesquisa original – que mostrava o interesse da mestranda pelo tema da relação com o saber – e da premência dos prazos do mestrado, Santos fez a proposição de um novo objeto de pesquisa para a orientanda. Embora essa proposição tenha nascido do interesse evidenciado por esta na recente atividade docente que iniciara em um curso técnico e da remissão a uma experiência anterior de interesse e de frustração quanto à realização do Ensino Médio Técnico em duas instituições públicas (RODRIGUES; SANTOS, 2014, p. 9), a mudança de tema (e de objeto) impactou os desdobramentos da realização da pesquisa e a relação orientadora-orientanda.

As reflexões apenas esboçadas aqui indicam que a realização da pesquisa e sua escrita estão intimamente condicionadas à relação que se estabelece entre orientadora-orientanda. Indicam também que o encontro entre essas duas esferas é um espaço enigmático de interseção da relação com o saber de orientadora e orientanda, que produz embaraços os quais remetem à dimensão clínica da relação pedagógica, objeto que continua merecendo outras pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerarmos o método clínico, e destacando nele o dispositivo da implicação e da transferência/resistência, assumimos uma posição que nos leva à escrita de si, a chamada escrita autoral, que busca narrar e analisar o desenrolar do encontro e/ou desencontro com o problema que nos propusemos pesquisar. Ao narrarmos e analisarmos o processo de pesquisa, não escamoteamos os percalços vividos na construção do objeto e no seu desvendamento. Buscamos, isso sim, elucidar a interferência da fantasia inconsciente que nos conduz à pesquisa e que pode tanto facilitar o processo de pesquisar quanto emperrá-lo. Ao se trabalhar nessa perspectiva, o que está em cena é a problematização da validade de um paradigma que considere elementos inconscientes que incidem na construção do conhecimento científico, o que é avaliado por produções sobre o método clínico, o paradigma indiciário, a implicação e a teoria psicanalítica.

As bancas de julgamento dos trabalhos acadêmicos, espaços de validação do conhecimento científico pelos pares, funcionam como *juízes* que se encarregam de interrogar a sistematização do conhecimento produzido por um(a) autor(a). Essa produção já contém um entrecruzamento de implicações entre orientando(a) e orientador(a) e o objeto de pesquisa concernente. O momento da arguição, marcado pela interlocução com o(a) autor(a) e os demais componentes da banca, não raro produz uma nova leitura acerca do produto ali apresentado. Porém, esse é também um momento propício para a elucidação de defesa de posições e produções de verdades, e, em algumas situações, apontam-se as agruras do processo de orientação, as cumplicidades, as divergências, as vaidades.

Após a conclusão dos trabalhos, o(a) autor(a) é convidado a visitar seu texto, incorporando ou rejeitando as sugestões da banca e se lançando novamente ao processo de reescrita a fim de produzir a versão final, que será, enfim, divulgada à comunidade científica.

Discutir trabalhos que problematizem as questões aqui levantadas em torno da pesquisa e da escrita da pesquisa impõe-nos a necessidade de avançar em estudos que analisem os diários redigidos paralelamente ao desenvolvimento da pesquisa, bem como de investir em pesquisas que optem pela narrativa de si no próprio texto. O que há de repetição, de invenção e de transmissão nesses textos de autoria do outro? Sem dúvida, em uma pesquisa implicada, é inevitável constatar que nessas produções há sempre algo do estilo de cada um(a), considerando-se “estilo” o que molda e, por sua vez, é moldado pelo conteúdo. Como transmitir um estilo na produção de uma pesquisa de modo a enunciar que forma e conteúdo são disjuntos? O que hoje se caracteriza como autoria? Como o estilo evidencia em suas marcas discursivas intenções, valores explícitos e implícitos, preconceitos veiculados pelo(a) autor(a), traços do seu próprio sintoma que aparecem no discurso e na escrita?

REFERÊNCIAS

BEILLEROT, J. **Savoir et rapport au savoir**: Élaborations théoriques et cliniques. Bégédis: Éditions Universitaires, 1989.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004.

CASSORLA, R. M. S. Prefácio. In: RIBEIRO, T. E. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 685.

DINIZ, M. **O método clínico e sua utilização na pesquisa**. Revista Espaço Acadêmico, Curitiba, v.10, n.120, p.1-13, 2011.

DINIZ, M. **O método clínico na investigação da relação com o saber de quem ensina**: contribuição para a formação docente na tensão entre saber e conhecer. 2005. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

LACAN, J. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. **Televisão**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

LOURAU, R. **Le journal de recherche**: Matériaux d’une théorie de l’implication. Paris: Méridiens Klincksieck, 1988.

RODRIGUES, A. P. R. **Ensino médio integrado**: atualidade do debate em torno do princípio educativo do trabalho. 2014. Dissertação (Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local) – Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, 2014.

RODRIGUES, A. P. R.; SANTOS, E. H. **Relação com o saber no processo de pesquisa e de orientação**. Belo Horizonte, 2014, 10 f. (Texto digitado).

SANTOS, E. H. **Le savoir en travail**: L’expérience de développement technologique par

les travailleurs d'une industrie brésilienne. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade de Paris VIII, 1991.

_____. O sujeito nas relações sociais e formativas. In: KUENZER, A. Z. *et al.* **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. v. 1. p. 43-62.

SANTOS, E. H.; DINIZ, M. O sujeito, o saber e as práticas educativas. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, UFMG, v. 12, n. 1, p. 137-150, 2003.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (org.). **Trabalho e Ergologia**. Conversas sobre a atividade humana. Niterói: UFF, 2010.

Data da submissão: 13/01/2016

Data da aprovação: 13/02/2016