
ORIENTAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO

PERCURSOS, EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES

ALESSANDRO DE MELO
LUCIANE NEUVALD
Organizadores

**ALESSANDRO DE MELO
LUCIANE NEUVALD**

Organizadores

**ORIENTAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO:
PERCURSOS, EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES**

1ª edição

**Guarapuava
Apprehendere
2025**

Organizadores
Alessandro de Melo
Luciane Neuvald

Conselho Editorial
Dr. Ademir Nunes Gonçalves
Dr. Carlos Alberto Machado
Dr. Ernando Brito Gonçalves Júnior
Dr. Marcelo Costa
Dr. Saulo Rodrigues de Carvalho
Dra. Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Catálogo na Publicação
Fabiano de Queiroz Jucá (CRB 9/1249)

O69 ORIENTAÇÃO na Pós-Graduação: percursos, experiências e reflexões
/ Organizado por Alessandro de Melo, Luciane Neuvald. - - Guarapuava,
PR: Apprehendere, 2025.
138 p. : il.

ISBN 978-85-68398-85-2

Bibliografia

1. Pós-Graduação – Orientação. 2. Educação – Programas de Pós-
Graduação. 3. Pesquisa. I. Título.

CDD 378.012

FICHA TÉCNICA

Capa: Luciano Ortiz

Imagem da capa: IA

Diagramação: Luciano Ortiz

Editores: Isis Lenoah Ortiz e Luciano Ortiz

2025
APPREHENDERE
(42) 3304-0263
Av. Manoel Ribas, 2028
Sala 01 - Centro - Guarapuava - PR
www.apprehendereeditora.com
Todos os direitos reservados

apprehendere
editora

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	05
CAPÍTULO 1 “UM DIA, UM RIO”: AUTORREFLEXÃO CRÍTICA E FORMATIVA DOCENTE À LUZ DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	10
Marta Regina Furlan	
CAPÍTULO 2 O QUE TE REMOVE AS ENTRANHAS? CONSTRUINDO CAMINHO COMPARTILHADO NOS PROCESSOS DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA	21
José Ignacio Rivas Flores	
CAPÍTULO 3 FUNDAMENTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS E EPISTEMETODOLÓGICOS NA ORIENTAÇÃO DA PESQUISA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL: AS CONTRIBUIÇÕES DE PIERRE BOURDIEU	35
Marisa Schneckenberg; Andréa de Paula Pires; Ana Bela dos Santos	
CAPÍTULO 4 A APRENDIZAGEM DE SER ORIENTADOR: A EXPERIÊNCIA COM A PESQUISA NARRATIVA EM ORIENTAÇÕES DE DISSERTAÇÕES COM SUJEITAS MULHERES	51
Alessandro de Melo	
CAPÍTULO 5 TORNAR-ME E SER ORIENTADORA: DIMENSÃO OBJETIVA E ASPECTOS SUBJETIVOS NA RELAÇÃO COM MESTRANDOS/AS E DOUTORANDOS/AS	61
Aliandra Cristina Mesomo Lira	

CAPÍTULO 6	
APONTAMENTO SOBRE OS PROCESSOS DE ORIENTAÇÃO E DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO	69
Emerson Luís Velozo; Gláucia Andreza Kronbauer	
CAPÍTULO 7	
A INTERAÇÃO ENTRE ORIENTADOR(A) E ORIENTANDO(A) PARA ELABORAÇÃO DE UMA TESE: REFLEXÕES SOBRE A ORIGINALIDADE E QUALIDADE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA	79
Jamile Santinello; Eliziane de Fátima Alvaristo	
CAPÍTULO 8	
A APRENDIZAGEM NA ORIENTAÇÃO DOS PÓS-GRADUANDOS	88
Susana Soares Tozetto	
CAPÍTULO 9	
A ORIENTAÇÃO DA PESQUISA ALÉM DAS PALAVRAS	99
Suzete Terezinha Orzechowski; Fernanda dos Santos Paulo	
CAPÍTULO 10	
MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS NO PPGE/UNICENTRO SOB O OLHAR DE UMA ORIENTADORA E DE UM ORIENTANDO	111
Luciane Neuvald; Adonias Nelson da Luz	
Seção Memórias e Homenagens	122
CAPÍTULO 11	
PERCEPÇÕES E SENTIDOS QUE FUNDAMENTAM TRAJETÓRIAS DE SELMA GARRIDO PIMENTA, NA PÓS-GRADUAÇÃO	123
Suzete Terezinha Orzechowski; Selma Garrido Pimenta	
CAPÍTULO 12	
A ORIENTAÇÃO COLETIVA NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU: O PIONEIRISMO DE DERMEVAL SAVIANI	145
Lucídio Bianchetti	

CAPÍTULO 2

O QUE TE REMOVE AS ENTRANHAS? CONSTRUINDO CAMINHO COMPARTILHADO NOS PROCESSOS DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA

José Ignacio Rivas Flores⁸

Normalmente, sempre começa da mesma forma: alguém bate à sua porta, com uma certa expressão de susto, ansiedade e insegurança, e uma pergunta no ar: Sobre o que posso pesquisar? Atualmente, substituímos a batida na porta da sala de trabalho pelo e-mail, mas a pergunta continua a mesma. Com um pouco de sorte, pode acontecer de que digam: ‘Tenho algumas ideias na cabeça’, mas logo acrescentam: ‘mas eu gostaria que você me dissesse o que fazer’. A resposta que dou é sempre a mesma: O que te remove as entranhas? Nem sempre esta resposta é muito engraçada, mas é o único ponto de partida para iniciar um trabalho acadêmico, especialmente quando falamos de dissertações de mestrado, teses de doutorado ou trabalhos equivalentes.

O sistema educativo em que estamos instalados (Cortés et al., 2023; Rivas Flores, 2025) caracteriza-se por uma estrutura muito vertical e pouca autonomia dos estudantes. As decisões costumam vir estabelecidas pelo currículo, ou, pior ainda, por um livro didático elaborado por agentes externos à própria escola e alheios ao espaço escolar (Rivas Flores, 2023). Neste modelo organizativo, os estudantes dependem das decisões que outros e outras tomam por eles, gerando sujeitos dependentes e submissos, ao menos em sua atividade educativa. Poderíamos dizer que, entre os estudantes, é gerado o imaginário de que este é o modo “correto” de se proceder em educação, de modo que não parece “adequado” ter iniciativas.

Soma-se a isso, no âmbito universitário, que a pesquisa costuma ser estruturada e baseada em uma organização hierárquica, na qual as decisões, novamente, são tomadas por parte daqueles que ocupam os lugares mais elevados da pirâmide organizativa. A docência universitária, por sua vez, tampouco se destaca pela autonomia dos estudantes, com currículos muito fechados, que implicam listas de leitura estabelecidas, trabalhos protocolares e

⁸ Professor Catedrático da Faculdade de Ciencias de la Educación. Diretor do Instituto Universitario de Investigación sobre formación de profesionales de la educación (IFE.UMA), Universidad de Málaga. E-mail: i_rivas@uma.es. O texto foi traduzido por Alessandro de Melo.

mediados por exigências temáticas próprias de cada disciplina, conteúdos preestabelecidos de acordo com propostas reguladas e aprovadas por agências estatais, com pouca margem para mudanças ou introdução de elementos mais situados. Mais precisamente, como afirma Giroux (2018), a universidade move-se em uma contínua distopia, que afasta os conteúdos das realidades sociais, políticas, econômicas, culturais e éticas, mas também das realidades pessoais, gerando, novamente, uma dependência dos estudantes em relação aos conteúdos acadêmicos. Logo, portanto, pouco relacionados com suas “entranhas”, isto é, com aquilo que os move, motiva, que lhes importa ou mobiliza.

Desde a posição em que me situo, tanto no âmbito acadêmico quanto no pessoal, entendo que a pesquisa, tanto quanto à docência, não é uma questão de protocolos ou diretrizes a serem seguidas. Mais do que isso, pressupõe colocar-se em jogo, a partir da própria biografia e do conhecimento construído com a experiência vivida nos diferentes âmbitos institucionais (Rivas Flores, Yélicich, 2024). Se desvinculamos pesquisa e docência da própria vida, nossa ação se converte em um ato rotineiro, carente de alma e de sentido. Faz-se, portanto, instrumental para a hegemonia instituída nos marcos acadêmicos nos quais estamos instalados (Rivas, 2020).

Não entendo, assim, uma pesquisa na qual a pessoa que pesquisa não se sinta diretamente afetada pela mesma e que busque, através dela, responder questões relevantes de sua vida e de seu contexto. Portanto, pesquisar, além de um exercício intelectual, epistemológico e metodológico, é uma posição frente ao mundo, à vida, à sociedade e, claro, à educação, que nos mexe por dentro. Além do intelecto, a pesquisa atravessa o corpo e tudo o que somos, fomos e seremos.

Retomando o início deste texto, o primeiro encontro com meus orientados e minhas orientadas converte-se em um diálogo que busca descobrir o que lhes preocupa e o que nos preocupa, pessoalmente e como parte de um coletivo, que tem a responsabilidade de mudar a educação, e, portanto, o mundo. Desta forma, falamos de suas trajetórias, seus interesses, suas motivações para estar no campo da educação, sua atividade social e educativa etc. Desta forma avançamos na busca daquilo que nos altera e pelo qual vale a pena investigar. Normalmente, deste encontro surgem um conjunto de interesses, aos quais há

que se dar forma pouco a pouco para definir o foco último da pesquisa. Vamos analisando o sentido de um ou outro enfoque, que interesse tem em termos educativos, sociais e políticos, de que forma me afeta como sujeito e como educador ou educadora etc.

Sem dúvida, este processo não está isento de tópicos, de lugares comuns da realidade educativa aos quais nos sentimos próximos, ou de enfoques que apareceram ao longo dos próprios estudos. Então, há que se iniciar um processo de desconstrução, pelo qual nos questionamos conjuntamente sobre seu sentido, seu valor educativo, o relato de mundo que nele se esconde etc. Às vezes com mais ou menos sucesso, evidentemente. Mas também, frequentemente, emergem experiências próprias, vivências familiares ou de seu entorno, fazendo fluir sua experiência biográfica para elucidar o que realmente nos preocupa. Neste ponto é onde começam a fluir algumas opções que definirão o foco de estudo da pesquisa.

De acordo com isto, gostaria de apresentar algumas questões relevantes, a partir de minha experiência, para compreender os processos de orientação dos trabalhos de tese e similares. Em primeiro lugar, é preciso entender qual é o marco atual da universidade e seu modelo acadêmico docente. Qual o papel ocupam os trabalhos de tese na construção de conhecimento acadêmico e nos processos de formação pessoal. Qual o valor social e educativo destes trabalhos. Em segundo lugar, gostaria de narrar minha própria experiência, incidindo situações vividas de diferentes tipos, que dão a ideia de como se constrói a relação orientador-orientandos e orientandas. Por último, gostaria de ressaltar algumas questões importantes que motivam minha reflexão sobre esta parte importante e relevante de meu trabalho como docente universitário, como pesquisador, como acadêmico, mas também como pessoa.

Onde me meti? O trabalho acadêmico em uma universidade mercantilizada e protocolizada

Para além de distribuir culpas e responsabilidades, me importa entender o que provoca este cenário de dependência e hierarquia que os estudantes de pós-graduação parecem aceitar de uma forma irreflexiva. Sinto que, de alguma forma, existe um pressuposto assumido de que as coisas são assim e devem ser

assim. Não existe expectativa de mudança, salvo em casos muito específicos. Acredito que cabe diferenciar os estudantes de acordo com as diferentes experiências de vida em diferentes sentidos: estudantes “de carreira” (percorreram todo o processo educativo e agora é a vez da pós-graduação); estudantes com escolaridades diversas e/ou experiências de vida complexas; e, por último, aqueles que já tem uma experiência profissional ou uma trajetória pessoal mais ampla, para quem os estudos de pós-graduação significam uma possibilidade de melhora, de mudança, de promoção, ou simplesmente de aprendizagem. Estas não são, necessariamente, tipologias estanques e separados, mas sim complexidades diversas que gozam de características híbridas.

O cenário universitário dá margem para que se apresentem diferentes possibilidades a partir da conjunção de várias ideias sobre a universidade. De um lado, podemos considerar que este é o resultado natural de uma trajetória escolar adequada, cumprindo o padrão requerido e cumprindo adequadamente com os requisitos de cada momento. Um dos eixos do pensamento educativo atual, fruto da ideologia da modernidade na qual se constitui a escola (Cortés et al., 2023), é que existe um caminho reto e ascendente no sistema escolar, que vai da educação infantil até a universidade, passando pelo ensino de primeiro e segundo graus⁹. A formação profissional, em suas diversas variedades, é considerada como uma alternativa ao Bachillerato [equivalente ao nosso Ensino Médio], frequentemente pensado para os estudantes com interesses educativos escassos ou, diretamente, com fracasso escolar; e o acesso ao sistema laboral, ao terminar o Secundário Obrigatório [equivalente à segunda etapa de nosso Ensino Fundamental] é considerado “abandono precoce”, portanto, um fracasso educativo em sentido estrito.

⁹ **Nota do tradutor:** No caso espanhol reportado pelo autor, a sequência “normal” estabelecida é a seguinte: Pré-escolar, Educação Infantil (0 a 6 anos, em dois ciclos, não obrigatório), Ensino Básico, dividido em: Educação Primária (6 a 12 anos, de caráter obrigatório, com três ciclos de dois anos cada um) e Educação Secundária Obrigatória (12 a 16 anos, de caráter obrigatório), além dos cursos de Bachillerato (não obrigatório, com dois anos de duração, e dá acesso à universidade ou aos Ciclos Formativos de Nível Superior. Podem ser Bachirelatos em Ciências e Tecnologia, Humanidades e Ciências Sociais ou Artes) e os Ciclos Formativos de educação profissional, de nível médio ou superior; por fim, os Estudos Universitários: graduação, Mestrado e Doutorado. Diz o autor que esta nomenclatura muda de país para país, porém não muda o cerne desta trajetória.

Por outro lado, nos últimos anos estamos assistindo à idealização da universidade como uma instituição que tem a seu cargo a formação ao longo da vida. Esta ideia, plasmada em leis educativas e em manifestos de diferentes organizações internacionais, cria a ilusão da universidade como uma possibilidade de formação permanente, à qual se pode acudir de acordo com as necessidades que emanam das trajetórias profissionais (Rivas Flores, 2024). Isto implicaria uma flexibilidade nos estudos universitários que atualmente não desfrutam. Especialmente na graduação, embora a pós-graduação, por apresentar maior versatilidade, possa oferecer opções mais abertas, mas sempre dentro de uma estrutura organizada e pré-estabelecida. O restante das atividades docentes das universidades, como são os cursos de graduação, cursos de verão, e uma ampla variedade de possibilidades, não entram no reconhecimento oficial, mas fazem parte das atividades complementares, e frequentemente mais com objetivo arrecadatário que formativo. A pós-graduação oficial acaba, portanto, como a única alternativa com reconhecimento acadêmico e com valor de troca no mercado laboral.

Este marco me permite entender como e porque os estudantes chegam à porta de minha sala na universidade e o que esperam do nosso encontro. No primeiro caso, o da ou do estudante de graduação, costuma vir imbuído desta ideologia escolar, e, portanto, pendente da oferta que eu possa fazer. Em alguns casos, experiências educativas na própria universidade, ou anteriores, puderam gerar alguns interesses de pesquisa, embora geralmente circunscritos aos conhecimentos demarcados no próprio contexto acadêmico. Neste sentido, não pressupõe rupturas importantes com o sistema de pensamento estabelecido, e suas entranhas se movem pouco.

Aqueles que tiveram experiências relevantes tanto no âmbito escolar ou fora dele, normalmente tem enfoques mais concretos, comumente fruto da dor própria e de seus fracassos. Muitas vezes esses interesses também vêm matizados por trajetórias acadêmicas muito estruturadas, que limitam o pensamento e, portanto, as possibilidades de pensar os seus próprios limites.

Infelizmente, os sistemas educativos atuais estão pensados para transmitir informação e não para construir conhecimento, de modo que, geralmente, os estudantes que provêm deste sistema vêm abduzidos pelos protocolos estabelecidos, pelos programas fechados e pelos currículos alheios

às realidades vividas. Percebo, neste sentido, uma certa padronização do pensamento, que estabelece limites estreitos que dificultam pensar outros mundos possíveis (Habegger, Rivas Flores, 2008).

Normalmente, os doutorandos e doutorandas que chegam com trajetórias profissionais ou docentes mais dilatadas, costumam ser os que vem com ideias mais elaboradas sobre o que lhes interessa. Sua passagem pela prática profissional gera expectativas distintas; os interesses se manifestam, pode-se dizer, pelos revezes do mundo laboral e suas exigências. O ponto controvertido deste coletivo é justamente sua vinculação com uma prática profissional, gerada a partir de modelos igualmente protocolizados e padronizados, razão pela qual suas inquietudes, em muitos casos, chegam com um forte traço de interesses corporativos, metodológicos, institucionais, mas com pouca capacidade de perceber a dimensão crítica desta forma de “fazer” prática.

Devo dizer que neste percurso por aquelas que aspiram a desenvolver uma dissertação de mestrado ou uma tese doutoral, localizo outro grupo de candidatos e candidatas, que não chamam à porta porque normalmente já estão dentro. Ao longo dos anos de docência na graduação vão sendo gerados alguns vínculos com estudantes que, de alguma forma, iniciam um caminho compartilhado de inquietudes e interesses que são gerados neste encontro docente-discente. Neste caso, as preocupações que nos movem vão se construindo neste dialogar no espaço de algumas disciplinas, a partir das quais se criam cumplicidades que conduzem à sua participação em projetos em curso, sua colaboração em algumas atividades e práticas etc. Deste modo, a pós-graduação e sua tese convertem-se em parte de um caminho compartilhado. Quando e como é aleatório e não é possível estabelecer pautas universais.

Este cenário, no meu caso, é o que mais me compromete, pois não se trata somente de assessorar um trabalho de pesquisa, mas de gerar um espaço compartilhado de diálogo e aprendizagem, sobre o qual ir construindo trajetórias, opções e possibilidades, sem que necessariamente apontem para um desfecho determinado. O assessoramento, seja o que signifique este termo, tem mais sentido quando se enquadra neste cenário e não se coloque como uma ação circunscrita a uma exigência acadêmica. O problema está em como gerar relações deste tipo em uma universidade altamente estruturada e protocolizada,

regida por estritas regras curriculares vinculadas a processos de avaliação excludentes e controladores (Leite, 2021).

Entendo que o sistema universitário no qual estamos instalados não oferece condições para que se desenvolvam práticas e relações com estas últimas que indiquei. Adoecemos de um modelo de ensino que encurta os espaços de relação docente-discente de uma forma que poderíamos qualificar de dramática. Ainda mais levando em conta o modelo de ensino que se desenvolve na mesma universidade e que exemplifica e desdobra todo um aparato de autoridade, de hierarquia, de pautas estabelecidas e de formas de classificação do conhecimento, do currículo, dos tempos e do espaço, que dificultam bastante estas relações. Portanto, circunscrevem a prática de orientação docente a uma ação protocolizada e sem alma. São várias as razões que posso aduzir para esta situação. Me limitarei a cinco que considero especialmente relevantes.

Primeiro, poderia falar de um modelo de universidade gerado a partir de uma matriz racional positivista (Rivas Flores, 2024), que converte o conhecimento em uma questão de transmissão de verdades, que afastam o sujeito do conhecimento ao qual aspira. Levar a cabo um trabalho acadêmico converte-se em um exercício de “completar” peças de um *puzzle* previamente estabelecido, no qual o aluno ou a aluna se vêem na obrigação de buscar o espaço onde encaixá-lo. Neste sentido, incluo a prática generalizada de oferecer um conjunto de temas ou enfoques sobre os quais pesquisar, que o orientador ou orientadora oferece aos seus aspirantes, fechando as possibilidades de imaginar outros mundos possíveis.

Um segundo aspecto que entra na equação é o número de estudantes com os quais temos que trabalhar, normalmente mais do que nos permite nossa capacidade de relação. Em um ano letivo é normal que possamos chegar a atender a mais de 200 estudantes nas diversas disciplinas nas quais estamos envolvidos, desbordando a capacidade inclusive de reconhecer a muitos deles. Arsuaga argumenta, em seu diálogo com Millás entre sapiens y neandertales (Millás y Arsuaga, 2024, p. 102-103), que a possibilidade de nos relacionarmos com outros e outras está diretamente relacionada com o tamanho de nosso cérebro (de nossa espécie), que, no caso dos seres humanos, se encontraria

em, no máximo, 150 pessoas. Longe, portanto, está o número com o qual trabalhamos anualmente e muito mais, se pensarmos em ciclos mais amplos.

A modernidade, tal como concebeu a educação como sistema, desde o princípio, colocou a equação docente-discente como uma questão econômica: o sistema classe baseia-se na possibilidade de que um só recurso, o docente, possa atender a um número elevado de sujeitos com o menor custo possível. Um princípio econômico servindo de critério para organizar a educação (Hamilton, 1989; Zufiaurre, Hamilton, 2015), que legitima uma prática que pouco tem a ver com uma educação baseada no vínculo ou na relação. A consequência, em termos políticos, é a tendência à concentração na forma de grupos grandes e universidades sobredimensionadas, o que coloca em sérios apuros a capacidade de relacionamentos que nosso cérebro humano permite. Por outro lado, uma segunda consequência é a legitimação de uma ideologia particular que coloca o conhecimento dissociado dos sujeitos. Isto é, na medida em que o foco está na capacidade de transmitir de um indivíduo particular a um grupo amplo, o conhecimento se situa fora dos sujeitos receptores, que tem como função somente sua reprodução. Enquanto a capacidade de gerar conhecimento está situada na hierarquia acadêmica, os inícios da atividade investigadora não devem ser um rito iniciático para acessar o olimpo da ciência.

Um terceiro elemento a levar em conta aponta para o giro que a universidade vem experimentando há bastante tempo para uma maior vinculação com o mercado de trabalho. Uma demanda clara de organismos como a OCDE ou outros similares, aponta para um sistema educativo (tanto o ensino fundamental quanto o médio e o superior), que leve em conta o mercado de trabalho e oriente suas ações para o mesmo. Desta forma, o valor cultural, crítico e reflexivo da universidade, elementos que afetam diretamente a realização das teses de qualquer nível, acabam relegados, quando não diretamente ignorado. Lyotard (1994) já faz tempo que apontava esta mudança transcendental, com um caráter instrumental e fundamentalista, que nos empurra a nos convertermos em uma mera formação profissional. Esta orientação propõe imaginários característicos em nossos estudantes, que chegam às nossas portas com interesses igualmente instrumentais e com pouca perspectiva crítica. Isto faz com que uma parte importante de meu fazer orientador tenha a ver com

construir um caminho centrado na busca de sentido daquelas demandas que chegam com este viés significativo.

Vinculado com esta questão situo o paulatino processo de mercantilização do conhecimento, que parece estabelecer suas condições de produção na universidade (Rivas Flores, 2024). Além dos temas relacionados com as agências de certificação e avaliação, e as políticas de distribuição em *lobbies* editoriais, o relevante é o efeito sobre o trabalho acadêmico; tanto nos trabalhos acadêmicos de nossos e nossas estudantes, quanto na própria pesquisa. O efeito desta mercantilização situa o valor de uma produção em sua posição no mercado, sejam nos rankings editoriais ou qualquer outra fórmula que se ache por bem considerar. A famosa pergunta de nossos estudantes nas aulas de graduação, “isto vale para a nota?”, se translada para o mundo acadêmico na forma de “isto conta como mérito?”, “em qual quartil se encontra?” Isto se traduz em buscar fazer aqueles trabalhos que se situam adequadamente no mercado dos mais aceitáveis, de acordo com os padrões “oficiais”.

Um exemplo desta situação é quando, chegados ao momento final de passar pela banca, vem a pergunta “quem vai avaliar o trabalho?”, “quem vai compor a banca?” Se o trabalho de tese que acompanhamos sai do convencional (coisa que costuma ocorrer no meu caso), sempre se mantém o temor de que haja um prejuízo pela pessoa ou pessoas que tem a responsabilidade de avaliá-lo. Esta questão apresenta duas vertentes. Uma primeira que se relaciona com a padronização e protocolização da ciência e do conhecimento acadêmico em geral. A academia impõe (de formas mais ou menos sutis) uma hegemonia que atua sobre a tese. Em alguns momentos estas imposições foram mais permissivas, em outros, como nos tempos que se nos avizinham, o controle é muito mais estrito. A segunda vertente é dada pela própria configuração de mercado da academia. De certa forma, a vitrine acadêmica nos mostra hegemonias e padrões em disputa, que competem para ocupar o lugar de preeminência neste mercado. Assim, unem-se o intento de homogeneizar o trabalho acadêmico com a competição (nem sempre equilibrada) de tendências diferentes. Isto supõe perda do respeito ao trabalho realizado pelo outro, falta de reconhecimento de sua soberania intelectual (Rivas Flores, Yélicich, 2024; Leite, Rivas Flores, 2023) e a carência de importância dos resultados e produtos destes trabalhos, a favor de sua adesão a uma “marca” do mercado acadêmico.

Já me ocorreu, em diversas ocasiões (felizmente não muitas), em que um candidato a doutor (o masculino é intencional) se apresenta com uma tese já pronta e praticamente encadernada, simplesmente para que eu lhe conceda minha bênção para sua aprovação. O que dá uma ideia desse cenário que estou descrevendo.

Um último fator são as relações de autoridade presentes no trabalho acadêmico. O modelo de universidade em que estamos instalados organiza-se de acordo com uma ideia de verdade, gerada a partir de uma proposta racional positivista, que, à maneira de dogma religioso, nos é imposta a partir de uma lógica universalizada e pretensamente objetiva (Walsh, 2023). Aos orientadores acadêmicos nos é concedida uma espécie de halo sagrado, como portadores desta verdade, a partir do que o ou a candidata ao doutorado converte-se em acólita que segue nossos passos, para entrar no olimpo acadêmico.

É difícil se afastar dessa forma de relação, perfeitamente enraizada no DNA universitário, que confronta diretamente com nossa pretensão de reconhecer soberania ao outro ou à outra. A versão com a qual começava este capítulo, com a chamada à porta e a pergunta correspondente, é uma manifestação dessa situação.

Soberania e diferença. Reconstruindo relações a partir da horizontalidade

Minha pergunta nesse sentido, em relação a essas condições que acabei de descrever, é sobre qual relação estabelecer que garanta que mantenho os princípios que estou tentando explicar, mas que, ao mesmo tempo, não prejudique o candidato ou a candidata em sua tentativa de avançar no trajeto de sua carreira acadêmica. Sinto que temos uma responsabilidade com repercussões importantes na vida dos outros e das outras. Do meu ponto de vista, responsabilidade sempre implica compromisso; isto é, vincular-me com o outro ou a outra em seu processo, compartilhando o caminho a partir do respeito aos seus interesses, intenções e perspectivas. Falar de soberania não significa um *laissez-faire*, no qual retiro a responsabilidade e, de alguma forma, tudo vale. Ao contrário, responsabilidade implica um diálogo no qual eu mesmo, como pesquisador, com minha própria biografia e trajetória, me apresento ao outro ou à outra para complexificar o conhecimento que entre ambos vamos construindo.

Soberania, de acordo com isso, implica o reconhecimento do valor do pensamento e da trajetória do outro e da outra, com os quais posso dialogar a partir de uma relação horizontal e paritária. Isso não anula o lugar de cada um, mas o ressitua a partir deste posicionamento político, ético e educativo. O que faço como tutor/orientador é oferecer a minha trajetória e o meu caminho percorrido, não com a intenção de emulá-lo, mas para dialogar com ele. Isso me mantém sempre alerta para a tentação de direcionar e dar instruções sobre como fazer as coisas, cortando essa possibilidade de diálogo. Assim como eu entendo, portanto, minha função é mostrar as diferentes leituras que podem ser feitas dos diversos passos de uma pesquisa e dos seus conteúdos, para que juntos possamos decidir sobre qual avançar. Trata-se de problematizar e complexificar o conhecimento, todo o conhecimento (incluído o meu), implicado nesse processo. Não é uma tarefa simples, pois exige compromisso de ambas as partes, o que torna o trabalho de tese, assim como qualquer pesquisa, uma tentativa de transformar e compreender aquilo que “remoeu as entranhas” e com o qual adquirimos uma responsabilidade. Pesquisar, assim como ensinar, é um contrato para a transformação do mundo e não apenas cumprir com um requisito acadêmico para o qual devo seguir os protocolos e formalidades previstas.

De acordo com isso, atendendo a um critério mais acadêmico, em minha trajetória sempre me interessou mais oferecer um marco de possibilidades no trabalho de pesquisa que compartilhamos, no qual se possam enquadrar os interesses particulares dos e das doutorandas. Isso não significa que tudo seja válido nem que eu pense que deva orientar qualquer tipo de trabalho e com qualquer metodologia ou estratégia de pesquisa. Do meu ponto de vista, a metodologia de pesquisa (assim como a de ensino) não é um catálogo de opções para escolher, como parece sugerir a hegemonia intelectual atual (2020). Permanece um mantra na pesquisa que diz que, em função do que se deseja investigar, seleciona-se a estratégia adequada. Do meu ponto de vista, essa falácia anula a perspectiva crítica da metodologia, bem como o seu conteúdo ideológico, político, epistemológico e ético (Sparkes, 2023). Isso tende a manter a crença na neutralidade da ciência e no caráter técnico da metodologia, que é garantido, mais uma vez, pelos protocolos estabelecidos (Fernández-Savater, 2025). Toda proposta metodológica implica uma visão de mundo que se coloca em jogo na prática que desenvolve: gera um determinado tipo de relações,

representa um conhecimento do mundo, estabelece relações de poder, gerencia a ação com os grupos e comunidades investigados etc. Muitas vezes, a orientação de trabalhos acadêmicos esquece esse fato.

Sob essa perspectiva, considero fundamental a honestidade com meus orientandos e orientandas em relação à minha posição em todos os sentidos. Ou seja, qual é a minha orientação epistemológica e minhas crenças em relação à realidade, ao conhecimento e à ação educativa, assim como qual é o meu posicionamento metodológico e que tipo de pesquisa estou disposto a orientar; não tanto para fechar possibilidades, mas para garantir os princípios ideológicos sobre os quais construo minha posição no mundo e na academia, no contexto da confrontação de paradigmas, que também representa um posicionamento político, cultural e ético.

Nesse sentido, qualquer proposta que me permita aprender e ampliar meus horizontes, embora não faça parte da minha trajetória anterior, representa um desafio apaixonante, desde que mantenhamos o foco na transformação e o compromisso com a crítica social. Uma coisa é trilhar um caminho no qual possamos aprender ambos, e outra é fazer parecer que qualquer coisa é válida, do meu ponto de vista.

Oferecer minha posição, a partir da qual organizo meu pensamento e minha ação, por um lado, gera confiança e clareza na relação que se estabelece com o outro e a outra, assim como condições para um diálogo sincero. Podemos discordar, mas a partir do reconhecimento mútuo do valor do nosso conhecimento e das finalidades que nos movem na pesquisa. Por outro lado, significa criar comunalidade com meus grupos de orientandos e orientandas, na medida em que buscamos gerar um encontro a partir do qual possamos avançar juntas e juntos, com uma intencionalidade compartilhada em torno aos valores essenciais da espécie humana e seu compromisso com o cuidado do mundo.

Este é, em grandes linhas, o meu relato sobre os processos de orientação e os fundamentos que lhes dão sentido, construídos a partir de um posicionamento ideológico, político, epistemológico e ético, que entendo serem irrenunciáveis neste caminho.

REFERÊNCIAS

CORTÉS, P.; RIVAS FLORES, J.I.; LEITE, A. E. *Escuela y transformación social: otra mirada de la organización educativa*. Barcelona: Octaedro, 2023.

FERNÁNDEZ-SAVATER, A. La protocolización de la vida y la escuela. *Contexto y Acción*, 2025. Disponível em: <https://ctxt.es/es/20250101/Firmas/48311/Amador-Fernandez-Savater...lizacion-escuela-educacion-radar-sensible-fetichizar-juventud.htm>

GIROUX, H. *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Barcelona: Herder, 2018.

HABEGGER, S.; RIVAS FLORES, J.I. De las protestas a las propuestas y de estas a la acción transformadora y producción de nuevos conocimientos. Movimientos sociales y universidad comprometida. Educación permanente, globalización y movimientos. In: APARICIO, P. (ed.). *Educación permanente, globalización y movimientos sociales*. Producción de subjetividad, creación social y potencia. Instituto Paulo Freire de España/CREC, 2008. p. 67-92.

HAMILTON, D. *Towards a theory of schooling*. London: Routledge, 1989.

LEITE, A. E. *Narrativas sobre evaluación*. Voces implicadas para re-visar, re-conocer y re-crear otros caminos. Málaga: UMA Editorial, 2021.

LEITE, A. E.; RIVAS FLORES, J.I. (2023). Narrativas en la formación docente. Re-creando otros aprendizajes. *Formação Docente. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 15, n. 33, p. 5-17, 2023. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbfpf.v15i33.683>.

LYOTARD, J. *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra, 1994.

MILLÁS, J. J.; ARSUAGA, J. L. *La conciencia contada por un sapiens a un neandertal*. S/l: Alfaguara, 2024.

RIVAS FLORES, J.I. La investigación educativa hoy. Del rol forense a la transformación social. *Márgenes*, 1(1), 3-22, 2020.

RIVAS FLORES, J.I. Los libros de texto y la construcción de la subjetividad del alumnado: apuntes sobre la colonización del currículum. In: RODRÍGUEZ, J.; MARTÍNEZ, CL.; DELGADO, C. (coords.), *Discusiones actuales alrededor del libro de texto escolar*. Barcelona: Octaedro, 2023. p. 57-62.

RIVAS FLORES, J.I. Os feijões mágicos e os gigantes devorando a universidade: conhecimento, mercado e regulação. In: VERAS, R. M.; CARMO, M.B.B.; TEXEIRA, C.F. (coords.). *Estudos interdisciplinares sobre a universidade: diálogos entre saberes*. v. 2. Salvador: EDUFBA, 2024. p. 313-326.

RIVAS FLORES, J.I. (en prensa). Comprender la escuela como organización. Apuntes para una mirada crítica de una disciplina en disputa.

RIVAS FLORES, J. I.; YÉLICICH, C. En la investigación educativa, el reto es la soberanía epistemológica. *Educación, formación e investigación*. v. 10, n. 17, p. 77-87, 2024.

SPARKES, A. Qualitative research in sport, exercise and health in the era of neoliberalism, audit and New Public Management: understanding the conditions for the (im)possibilities of a new paradigm dialogue. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, v. 5, n. 3, p. 440-459, 2013.

WALSH, C. *Agrietar la Uni-versidad. Reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida*. Querétaro: Lengua de Gato Ediciones, 2023.

ZUFIAURRE, B.; HAMILTON, D. *Cerrando círculos en educación*. Madrid: Morata, 2015.