



---

**O outro na pesquisa:  
percepções hesitantes de um encontro entre crianças, adultos e filosofia**

---

Por JOSÉ RICARDO PEREIRA SANTIAGO JÚNIOR

o\_pedagogo@hotmail.com

Este é um texto hesitante. Venho aprendendo que hesitar diante de algo, nos coloca em relação com o que se apresenta. Uma relação de cuidado e observação; de incertezas e questionamentos.

É outra a relação com o tempo que se estabelece na hesitação. Até existe o deslocamento em direção a algo, mas este é lento... Movimentos vacilantes, cautelosos. Sem a velocidade da certeza... Hesitar é experienciar a morosidade da dúvida; é abrir este objeto para o qual nos deslocamos a muitas possibilidades de significação.

Filosofar tem a ver com hesitar.

Escrever tem a ver com hesitar.

Se dermos prosseguimento a este silogismo, poderíamos relacionar de maneira muito próxima a filosofia, a escrita e a hesitação.

É nesta atmosfera que este texto se apresenta. Estes são os primeiros movimentos de escrita acerca de uma pesquisa de doutorado que busca, entre outros objetivos, pensar o que potencializam os encontros entre professores/adultos e alunos/crianças que se dispõem a filosofar juntos.



### **A pesquisa enquanto encontro: a presença do outro na investigação.**

Pesquisar em uma escola tem a ver com mergulhar na complexidade desta instituição. Todavia, é importante dizer que a palavra complexidade é tomada aqui em seus sentidos mais primevos; mais facilmente palpáveis: trata-se, pois, do atravessamento de diversos sentidos e significados – tão plurais quanto a quantidade de pessoas que constituem os *espaçotempos*<sup>1</sup> da escola – que compõem e são compostos pela própria dinâmica cotidiana.

Estar imerso nesta pluralidade de sentidos e possibilidades permite tomar o próprio ato de pesquisar sob diferentes prismas: poderíamos propor a aproximação de um sentido mais restrito da própria palavra pesquisa e, tal qual em um dicionário, limitarmos a sua potência ao circunscrito aspecto da busca. Não se trataria de estar mais próximo de um viés equivocado da pesquisa obviamente, mas este movimento não parece contemplar, a priori, a presença do outro nos caminhos que vão se revelando na ação de investigar.

Poderíamos propor, então, a aproximação de aspectos ligados à observação na pesquisa; à observação deste outro na pesquisa. Mas esta percepção, ainda que aponte a presença de um outro, não necessariamente considera as relações que podem ser estabelecidas com ele. Nas chamadas ciências duras, a relação entre o outro da pesquisa e o pesquisador pode, inclusive, inviabilizar o próprio ato de pesquisar, posto que isto comprometeria a neutralidade dos resultados que se buscam durante uma investigação.

Não são raros os casos em que esta mesma lógica é tomada como fio condutor de uma pesquisa em educação. De maneira mais ou menos clara e de forma mais ou menos frequente, o outro da pesquisa é afastado e colocado em posição diametralmente oposta à do pesquisador. Ainda que, por muitas vezes, este outro não seja silenciado, pode-se perceber uma relação autoritariamente hierárquica entre os sujeitos que compõem a pesquisa. É o pesquisador que define o que é este outro da pesquisa: suas palavras são traduzidas pelo

---

<sup>1</sup> A opção teóricoepistemológica de unir termos aparentemente dicotômicos em uma mesma palavra sem nenhuma espécie de separação entre eles, tem sido comumente utilizada nos estudos com os cotidianos com a finalidade de questionar a lógica moderna de um modo de fazer pesquisa que hierarquiza pensar e fazer, teoria e prática, tempo e espaço, aprender e ensinar, etc.



pesquisador para a sua lógica; seus atos e atitudes estão sujeitos a ser moldados pelas palavras daquele que pesquisa.

Existe o outro, mas não existe alteridade neste contexto. Existe a potência do encontro, mas o que termina acontecendo, nestes casos, é o seu revés; o seu oposto; o seu contrário: um des-encontro.

A perspectiva de pesquisa com a qual este movimento de escrita busca uma aproximação tem a ver com encontro.

Quando procuramos seus significados em um dicionário, obtemos estas definições:

*1. Ato ou efeito de ir ter com alguém; 2. Reunião; 3. Partida, jogo; 4. Confluência.*

Gostaria de me ater à primeira delas. O encontro pressupõe não apenas a presença do outro, mas algo que se vá fazer com este outro (*ir ter com alguém*), ainda que não se tenha definido – com o uso apenas da palavra encontro – que *algo* é este que vai ser feito. Há certa imprevisibilidade dos rumos que um encontro pode tomar. Isto posto, creio que se faça importante também buscar uma definição denotativa do verbo de quem se encontra. No mesmo dicionário, encontramos as seguintes definições para a palavra ‘encontrar’:

*1. Descobrir; 2. Recuperar; 3. Achar, localizar; 4. Ter fundamento; 5. Conseguir; 6. Deparar; 7. Perceber-se a si mesmo; 8. Ir ao encontro de; 9. Dar de cara, defrontar, topar; 10. Achar-se no mesmo lugar ocasionalmente ou não; 11. Estar; localizar-se.*

Como evidenciam as definições acima, existem dimensões de um encontro que podem ser relacionadas com diferentes movimentos entre o pesquisador e este outro que compõe a pesquisa. De significados mais próximos da figura do pesquisador e seus movimentos interiores àqueles mais ligados à presença de alguém que não o próprio pesquisador, todas as definições acima preveem ainda um certo tipo de deslocamento.

Encontrar e encontrar-se tem a ver com se deslocar. Não apenas encontrar algo ou alguém, mas ir *ao* encontro de algo ou alguém; ir ter com algo ou alguém. Um movimento de confluência; de fluir junto.



Pensar a pesquisa como encontro tem a ver com resgatar o humano da pesquisa em Ciências Humanas. Parafraseando o poeta Vinicius de Moraes, poderíamos dizer que pesquisar é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro na pesquisa.

Este escrito trata basicamente dos movimentos que convergem e divergem de encontros entre adultos e crianças que se dispuseram a pensar juntos.

### **Da memória como intenção à infância de um pensamento: Notas sobre um encontro.**

Um encontro. Adultos indo ter com crianças. Ter o quê? O que teriam crianças e adultos após estarem juntos; após se encontrarem?

Os movimentos de pesquisa que possibilitam este exercício de escrita ocorrem no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro – ISERJ – uma escola pública da zona norte da Cidade do Rio de Janeiro, fundada em 1876.

Os encontros de adultos e crianças desta instituição com a filosofia vêm acontecendo desde o início de 2015<sup>2</sup>, em uma turma de crianças que, à época, tinham 5 anos de idade e é uma das ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID<sup>3</sup> da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO – de Educação Infantil, coordenado pela professora Carmen Sanches Sampaio<sup>4</sup>. Enxergamos neste programa a possibilidade de tomar a formação desde outro lugar.

---

<sup>2</sup> A escola de educação Infantil do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, em seus momentos de Grupos de Estudos, vem, há algum tempo, se aproximando de teorias que, de alguma forma, interroguem suas práticas e possibilitem um fazer mais significativo para as crianças que ali estudam. Todavia, os primeiros contatos com a perspectiva de filosofar com as crianças se deram no fim de 2014, através de textos e de uma atividade desenvolvida por Walter Kohan, professor da UERJ e coordenador do Núcleo de Estudos Filosofias e Infâncias – NEFI.

<sup>3</sup> O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), oferecido pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior) por meio das Universidades brasileiras que trabalham com formação de professores, dedica-se à concessão de bolsas a estudantes de licenciaturas que se fixem na docência durante a sua graduação. Tem como objetivos potencializar: i) a reflexão sobre os contextos micro e macro da escola; ii) a organização do trabalho escolar e aprendizagem dos estudantes da escola pública; iii) a qualificação do curso de licenciatura; iv) incentivar a formação docente de forma articulada à escola pública e v) colaborar no reconhecimento de saberes diversos na escola através do trabalho (com)partilhado com docentes e discentes na perspectiva de um currículo emancipatório. O PIBID da UNIRIO envolve cinco cursos de licenciaturas e 13 escolas públicas



De uma maneira geral, quando se fala em formação em escritos que tratam de educação, esta palavra pode tomar dois sentidos majoritariamente: a formação de alunos durante a escolarização ou a formação de professores, quer seja ela para as certificações iniciais – curso Normal, graduações na modalidade Licenciatura – quer seja para as formações continuadas – aperfeiçoamentos, pós-graduações stricto ou lato-sensu, entre outras possibilidades. Filosofar com as crianças tem colocado esta ideia de formação em perspectiva.

Nossos movimentos de nos encontrarmos com os pequenos para filosofar se inspiram nas proposições de Walter Kohan. E aprofundando-nos nos princípios deste campo, vamos percebendo o grande potencial destes encontros. Não se trata de um grupo de adultos que vai à escola ensinar as crianças a filosofar. Não se trata de um grupo da universidade que vai à escola para transmitir ensinamentos sobre o que esta escola deve fazer. Não se trata de uma relação vertical entre sujeitos e saberes, em que há alguém que sabe algo que vai ensinar ao outro justamente o que ele não sabe.

Filosofar com estas crianças nos tem potencializado a todos, envolvidos neste encontro,<sup>5</sup> a possibilidade de viver uma experiência de formação. Ou uma formação pela experiência.

É justamente a presença de pessoas de origens, vinculações institucionais e formações diversas que torna estes encontros – e as discussões e movimentos que eles causam – tão potentes. Uma relação de alteridade em que se busca garantir a validade do outro enquanto legítimo outro.

Estes encontros tem acontecido com todas as dores e delícias de lidar com a potência de estar com o outro; com a imprevisibilidade do encontro e sob uma linha tênue: a intenção do encontro não pode determinar seus rumos ao mesmo tempo em que, sem certa intencionalidade, a potência do encontro pode se esvaír.

---

<sup>4</sup> Carmen Sanches Sampaio é também professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDu/UNIRIO e minha orientadora durante o curso de doutorado.

<sup>5</sup> O grupo conta com cerca de 15 alunos que atualmente estão no 1º segmento do Ensino Fundamental, 3 professoras do ISERJ, sendo uma delas aluna do Mestrado do PPGEDu/UNIRIO, 14 alunas do curso de graduação em pedagogia que também são vinculadas ao PIBID/UNIRIO, 1 estudante de doutorado do do PPGEDu/UNIRIO e uma professora do curso de graduação em pedagogia que coordena as atividades do PIBID/UNIRIO no ISERJ.



Por ser importante a intencionalidade do encontro, ele é “planejado”. Mas os rumos e caminhos que resultarão deste encontro estão na esfera do imprevisível. Muitas destes encontros rumaram para possibilidades que sequer haviam sido pensadas anteriormente. A este “pensar anterior” era dado o nome de planejar a experiência de filosofia.

Planejar a experiência de filosofia...

Me parece problemática a ideia de se planejar algo que, de acordo com Larrosa (2003) é algo pessoal, intransmissível, imprevisível e incontrollável. Talvez por esta razão, venho aos poucos me aproximando mais da ideia de planejar um encontro para filosofar e me distanciando da ideia de planejar uma experiência de filosofia, posto que não se pode prever que um encontro se convertará em experiência. Que dirá pensar que esta experiência ainda poderá ser conceitualizada como filosófica.

O que penso ser possível – e ainda isto com muitas ressalvas – é planejar um encontro. O que advirá dele, só quem poderá dizer será aquele que participar deste encontro, no mais profundo recanto de seu espírito, pois as impressões acerca de um encontro entre pessoas ressoam apenas no interior de cada uma delas, sendo, tal qual a experiência, pessoais e intransmissíveis.

Isto posto, gostaria de dividir algumas impressões acerca de um encontro que ocorreu entre adultos, crianças e filosofia. Algo neste encontro me mobilizou mais que outros que tivemos.

Talvez este tenha sido mais que um encontro...

Talvez o que tenha acontecido possa ser classificado como potente...

Talvez tenhamos vivido algum tipo de experiência...

Talvez, apenas talvez...





Pensamos<sup>6</sup> em apresentar para as crianças um livro que gostávamos muito e que, em nossa opinião, poderia render uma conversa interessante: Guilherme Augusto Araújo Fernandes<sup>7</sup>. Tratava-se de nosso último encontro em 2016, e a temática da memória poderia vir bem a calhar para a nossa conversa.

O livro foi escondido em uma caixa e colocado no meio de um grande espaço na sala onde aconteciam os nossos encontros.

As crianças, dispostas em roda, tentavam adivinhar o que estava em seu interior. Muitas sugestões foram dadas.

Abrimos a caixa.

Abrimos o livro.

O lemos.

Todos o ouviram com atenção.

Chamamos a atenção para uma pergunta que se repetia: O que é uma memória?

As crianças repetiram a pergunta.

Propusemos desenhar uma memória.

E foi aqui que as coisas começaram a tomar caminhos não pensados.

Foi neste ponto que se tornou insuficiente chamar este momento juntos de encontro.

Com seus corpos tomando as posições que melhor lhes acomodassem, no ímpeto de traduzir um pensamento em uma imagem, as crianças foram dando as mais diversas formas e cores ao que chamavam de memórias.

---

<sup>6</sup> O uso dos verbos conjugados na primeira pessoa do plural do caso reto é uma tentativa de mostrar que certos movimentos não se dão na solidão. Existem propostas que são pensadas por muitos, por poucos, mas raramente estou sozinho quando penso em algo para fazer no encontro com as crianças.

<sup>7</sup> Guilherme Augusto Araújo Fernandes. Livro de Mem Fox com ilustrações de Julie Vivas. Editado e distribuído no Brasil pela Brinque Book



Havia casas fortificadas e protegidas com câmeras – *Os pensamentos estão aí dentro e as câmeras são para não deixar ninguém roubar as memórias*; desenhos de pessoas pensando pensamentos – *Isso aqui é a menina pensando e aqui os pensamentos dela*; Crianças de colo pensando em suas mães pensando nelas – *Um bebê pensa nessas coisas*. Mas uma imagem, particularmente, me chamou a atenção: um homem cortando os cabelos em uma barbearia.

De minha posição de adulto e de outro diante deste desenho, não conseguia estabelecer a mínima relação entre um homem que corta os cabelos e uma memória. Talvez ele gostasse de cortar os cabelos... Talvez algum ente querido trabalhasse com isso... Talvez fosse a própria criança no salão cortando os seus cabelos... Mas fui aprendendo com o tempo e com as crianças que são elas as melhores pessoas para dizer o que elas mesmas estão fazendo. Perguntei a Caio:

– *O que você desenhou?*

– *Um homem cortando o cabelo...*

– *E por que você desenhou um homem cortando o cabelo? O que isso tem a ver com a memória?*

– *É que quando alguém vai cortando o cabelo, vai perdendo um pouquinho da memória...*

Emudeci.

Jamais teria feito a associação entre o crescimento dos cabelos e a perda da memória. Talvez entre memória e o passar dos anos, envelhecimento,... mas, corte de cabelo!? Percebia que esta concepção de memória poderia render uma excelente conversa com aquele grupo.

E foi Rafaela, menina que até aquele momento pouco expunha suas opiniões, que mais se mobilizou com esta forma de pensar o que seria uma memória: algo que vai se perdendo à medida que se cortam os cabelos.

Ainda que estivesse tímida para expor com a própria voz o que pensava, as posições de Caio a mobilizaram de tal forma que Rafaela, intermediada pela fala da bolsista Ana Clara, que estava ao seu lado, questionava incessantemente as opiniões de Caio:



– Mas isso não pode! Não dá pra memória sair pelo cabelo! Tem que ter um buraco!

Caio então revê, em parte, sua posição:

– *Então sai por um buraco que faz quando machuca a cabeça!*

A voz é de Ana Clara, mas a pergunta inquieta é de Rafaela.

– *Mas como vai sair uma memória se o buraco for pequeno?*

Caio responde com certa segurança:

– *Se o machucado for pequeno, sai uma memória pequena. Se for grande, sai uma memória grande!*

Uma terceira voz lança uma hipótese:

– *E se alguém for no médico que costurar o machucado. O que acontece com a memória?*

– *Entra pra cabeça de outra pessoa* – responde Rafaela.

Muita conversa ainda tivemos depois destas interpelações por parte de Rafaela e Caio, mas o tempo Chronos veio nos dizer que precisávamos encerrar este encontro. Oferecemos brigadeiros às crianças – uma comida divertida<sup>8</sup> segundo elas afirmaram em um encontro anterior – de modo que algo de doce ficasse em suas memórias (e nas nossas) quando pensassem em nossos encontros.

Das muitas palavras ditas – e não ditas – neste encontro, este diálogo feito através de palavras e imagens, entre cabelos e desenhos de câmeras de segurança, possibilitou perceber algo muito significativo nesta possibilidade de viver a Educação Infantil desde outro lugar.

Existia algo naquele *espaçotempo* que não se revelava de maneira clara. Como se uma outra sensibilidade se fizesse valer nas relações daquele encontro. Como se acessássemos uma outra possibilidade de relação com o outro, com o saber e com o tempo.

---

<sup>8</sup> Apontamento feito por Pérola ao exemplificar que existem alimentos s que são importantes e outros que são legais, divertidos. Na ocasião discutíamos as relações entre coisas importantes e coisas legais.



Caio lançou suas ideias sobre a memória para um grupo que a acolheu; que tomou essa relação entre memória e cabelos de forma afirmativa. Somente na assunção desta ideia como legítima é que suas incongruências puderam ser apontadas de maneira cuidadosa e honesta. Uma certa desconstrução, que não se ocupava da destruição do que se punha, mas sim de aproveitar a potência de um encontro e, no desvelar dos limites de certa conceituação de memória, caminhar para uma outra, pensada com o outro. Algo mais próximo da poética do que da norma; mais ligado à diferença do que à repetição; mais associado à interrupção do que à permanência.

O que víamos através das lentes dos óculos de Caio e ouvíamos nas perguntas de Rafaela não cabiam em muitas das relações que rotineiramente se estabelecem em uma sala de aula. Era a potência da infância que desestruturava toda e qualquer relação pré-disposta de saber (acerca de memória, por exemplo). Uma sensibilidade que se distancia de uma visão de mundo para algo que Manoel de Barros chama de transvisão de mundo.

O olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo (Manoel de Barros, 1996)

É como perceber na escola a possibilidade de uma outra relação escolar. Como destacar um, dentre os muitos fios que constituem a densa trama das relações de tempo e de saber da escola. Um fio que não parte da infância para nos fazer saber algo sobre ela, mas sim um fio que nos tira de certa posição de saber, nos esvazia de sentidos e ruídos e nos leva à infância das ideias, dos pensamentos, dos sujeitos... do mundo.

### **Estrangeiridade: a potência na pesquisa.**

Na abertura do livro *Da Hospitalidade*, Anne Dufourmantelle abre seu convite às palavras de Derridá com uma citação do próprio que diz que *um ato de hospitalidade, só pode ser poético* (Derridá, 2003). Em um diálogo que será estabelecido entre suas palavras e as palavras do filósofo, Dufourmontelle evoca o que ela chama de parte noite de um pensamento filosófico.

A parte que num pensamento filosófico não pertence à ordem do dia, do visível e da memória. É buscar aproximar-se de um silêncio em torno do qual o discurso se ordena, e que às vezes o poema descobre, mas que sempre no próprio movimento da palavra ou da escrita, esquivava-





se do desvendamento. Se uma parte noite se inscreve na linguagem, ela é também, ali, o momento do ocultamento. (Dufourmontelle, 2003)

O que nos é apresentado nesta caracterização feita pelos autores no decorrer desta obra que busca tratar do conceito de hospitalidade, tem a ver com certa possibilidade impossível de uma antinomia gerar certos movimentos de pensamento.

A própria ideia de que existe na palavra uma parte fundamental em seu sentido, mas que vai se encontrar sempre velada, incapaz de ser descrita (posto que sua própria descrição, também ocultaria um lado escuro), que estará permanentemente presente sem, contudo, se manifestar na própria lógica do discurso, é um viés potente para se pensar a escrita de uma pesquisa e as formas como se apresentarão as relações de alteridade nos caminhos de uma investigação.

Por esta razão, citar Manoel de Barros ou Vinícius de Moraes neste escrito, não é apenas fazer uso de belas palavras para ornamentar um texto. A literatura, a poesia, neste caso, nos permite uma aproximação mais intensa deste nunca revelado das palavras e dos significados de uma pesquisa. Nos toca em um ponto de nossa humanidade que possibilita uma percepção e uma compreensão das coisas sob uma outra lógica que não a das palavras ainda que este movimento se dê através das palavras

A relação com este outro da pesquisa, também pode ser observada a partir deste viés. Este outro da pesquisa, externo a mim. Este estrangeiro com o qual me deparo no campo de pesquisa, com memórias que escapam pelos fios de cabelos, que encontram memórias perdidas após um machucado ser fechado.

E é com Derridá que afirmo que se relacionar com o estrangeiro, com este outro da pesquisa que não sou eu, é ter uma relação profunda e intensa com o movimento de perguntar e perguntar-se; de questionar e questionar-se.

A questão do estrangeiro é uma questão *de* estrangeiro, uma questão vinda *do* estrangeiro, e uma questão ao estrangeiro, dirigida *ao* estrangeiro. Como se o estrangeiro fosse, primeiramente *aquele que* coloca a questão ou *aquele a quem* se endereça a primeira questão. Como se o estrangeiro fosse o ser-em-questão ou o ser-em-questão da questão. Mas também aquele que, ao colocar a primeira questão, me questiona. Que se pense na situação do terceiro e na justiça que Lévinas analisa como o “nascimento da questão”. (Derridá, 2003)



O nascimento da questão se dá no momento mesmo em que o outro se apresenta para nós. A pergunta e o estrangeiro vêm à luz ao mesmo tempo, Ainda que não se apresentem em sua inteireza – sempre haverá um mistério, um lado obscuro, algo que nunca virá à tona. Um enigma eterno que apresenta uma antinomia: a necessidade de decifrá-lo e da impossibilidade de compreendê-lo.

A literatura ocidental produziu um interessante mito sobre o posicionamento do ser humano com o enigma do desconhecido. Sófocles, dramaturgo grego do século IV a.C, descreve o mito da esfinge como um monstro terrível com o doce semblante de mulher, fartos seios, que atestariam sua formosa condição feminina, e um medonho corpo de leão com asas de águia. Na obra *Édipo Rei*, o terrível monstro propõe um desafio: “Decifra-me ou te devoro.”

No desafio lançado pela esfinge a Édipo, pode se perceber uma relação vital com a pergunta. O enigma da esfinge, que teria de ser decifrado pelo desafortunado grego, era a única maneira de garantir sua sobrevivência. Uma pergunta para viver. Uma pergunta mortal. Uma pergunta vital. Uma possível compreensão deste mito pode ser a da relação de um sujeito com a pergunta, com a questão que o estrangeiro nos coloca.

Walter Kohan, no livro *A escola pública aposta no pensamento*, quando aponta algumas possibilidades de se relacionar com a pergunta em uma experiência de filosofia<sup>9</sup>, propõe uma relação interessante com o ato de perguntar:

As perguntas são um início para o pensar. Elas traçam caminhos. Importa que os participantes perguntem e se perguntem como modo de abrir esses novos espaços no pensamento. Não há perguntas boas e ruins, há uma relação com o perguntar que pode propiciar ou limitar o caminho no pensar. (Kohan, 2012, p.20).

Em outras ocasiões, Kohan afirma ainda que a pergunta força o pensamento. Todavia, este movimento de perguntar e perguntar-se, próprio da vida humana e importantíssimo no ato de pesquisar, permite buscar com mais afinco a questão central do que se investiga. Trata-se de buscar a questão vital; a pergunta sobre a qual se pode estabelecer uma outra relação com o

---

<sup>9</sup> Experiências de pensamento filosófico feito com os participantes do Projeto de Extensão “Em Caxias, a filosofia em-caixa?” melhor descritos no livro supracitado.



outro. A esfinge é o estrangeiro, o outro que nos coloca em questão, que nos conecta com a força vital de uma pergunta verdadeira que coloca nossa própria existência e o modo como ela se dá, à prova.

A brutal presença da esfinge, tão estranha e grotesca, é o que permite acessar uma outra relação com a pergunta. É esta presença que permite encontrar a pergunta vital.

Uma pergunta – quando verdadeira, quando vital – nos lança em uma inevitável relação com o saber. Pergunta-se para passar a saber; para deixar passar o saber; para se permitir atravessar pelo saber.

Neste sentido, cabe pensar de que saber estamos falando quando nos lançamos em uma pesquisa. Não se trata de uma relação unidirecional, hierárquica e hermeticamente fechada entre pesquisador e saber. A maioria dos movimentos de pesquisa em ciências humanas pressupõe a presença de um outro, que não o pesquisador. É este estrangeiro que faz movimentar o pensamento para um saber que só se coloca quando este mesmo estrangeiro se apresenta. Todavia, responder às suas questões, buscar compreendê-las, elucidar seus mistérios é retirar-lhe a potência de sua estrangeiridade.

Marília Amorim, em seu artigo *Alteridade e formas de saber*<sup>10</sup> nos apresenta, em um primeiro momento, as duas relações distintas entre alteridade e identidade, que guardam ainda uma certa relação ao saber.

Na análise que faço do texto de pesquisa em Ciências Humanas, já aparecem duas cenas enunciativas o que significa dizer, dois modos de relação alteridade/identidade que correspondem a dois modos de produção de saber. Uma cena que é inaugurada por Platão e que funda de um só lance, a filosofia, a matemática e a ciência. É a cena do saber demonstrativo que os gregos nomeiam de Logos, por oposição a Mythos. Justamente Mythos corresponde à forma do saber narrativo, saber da transmissão dos mitos e das histórias onde a verdade não se opõe ao erro ou à falsidade, mas ao esquecimento. O feito e o herói não serão esquecidos se sua história puder ser repetida por cada um e passada de geração a geração. (Amorim, 2000)

---

<sup>10</sup> Trabalho apresentado pela autora na III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural que teve lugar em Campinas, entre os dias 16 e 20 de julho em Campinas – SP.



Ainda que se consiga perceber uma clara diferença entre um saber Logos (ligado a certo tipo de racionalidade cartesiana em que é possível isolar e repetir os resultados e o próprio saber produzido) e um saber Mythos (ligado às narrativas, a um certo contexto de pesquisa em que *quem diz, o que diz e quando diz*, podem ser determinantes nos resultados e saberes produzidos), a autora nos apresenta certa impossibilidade de se tomar a educação enquanto campo de pesquisa escolhendo quaisquer das duas perspectivas exclusivamente e propõe, ainda, uma outra possibilidade.

Trata-se do saber da ação, nomeado pelos gregos com o nome da deusa Mêtis.(...) O saber Mêtis é o saber da metamorfose, do movimento e da tensão no interior de uma mesma forma (Amorim, 2000)

O saber Mêtis, se apresenta, então, como uma possibilidade que melhor abarca este campo complexo que é a educação. Não se trata, contudo, de se buscar uma perfeita elucidação deste enigma que o campo de pesquisa educacional nos impõe. Decifrar este enigma é submeter a educação e a escola à lógica de um saber Logos.

Me agrada pensar que o saber Mêtis se constitui em uma outra lógica que está para aquém e para além da lógica discursiva. Poderíamos pensar que se trata de uma disposição e abertura para a complexidade da educação enquanto campo de pesquisa. Poderíamos pensar que se trata de uma via pela qual nos aproximamos mais de uma pergunta – e obviamente de uma pesquisa – vital e verdadeira.

O curioso é que ainda que se respeite o fluxo dos sujeitos e dos saberes em pesquisa, movimentos que proponham a certeza dos caminhos trilhados ou mesmo a objetividade dos sujeitos que compõem uma pesquisa, não serão capazes de trazer a totalidade do que se vivencia em certas experiências de pesquisa. Uma pesquisa educacional ainda dispõe de certa obscuridade de algo que não é possível medir ou narrar. Que tem a ver com certa intuição, com um movimento do próprio pesquisador no ato de pesquisar.

Para o saber da forma Mêtis, o critério é extra-discursivo e este critério é a eficácia. Posso realizar uma ação eficaz sem ter que explicá-la. Ao contrário, o segredo é uma de suas armas. Mêtis é a deusa da astúcia, da experiência e da artimanha que permite a sobrevivência e mesmo a vitória num determinado jogo de forças. (Amorim, 2000).





O saber Mêtis opera nos silêncios da pesquisa. Guarda os mistérios e enigmas dos movimentos do pesquisar. Penso que é na abertura para esta relação com um saber que se encontra em uma lógica não-discursiva que a pesquisa em educação poderá, quiçá, construir, se não conhecimentos novos, novos caminhos dentro dos conhecimentos acerca da educação.

Parece que o saber Mêtis é a hesitação de Édipo diante da esfinge; a voz em seu interior que não o fez optar por uma resposta óbvia posto que se tratava de uma pergunta vital.

“Decifra-me ou te devoro”. Diante do convite/desafio da esfinge, o que faz o pesquisador? Se veste da força que o enigma impõe, e se lança na imprevisível aventura da pesquisa: descobrindo sentidos e ampliando as possibilidades do mundo, investindo nos silêncios, nos escuros, nos não-ditos, no revés do que pode ser demonstrado para perceber outras possibilidades nas vozes, nas luzes, nas palavras.

### Referências

AMORIM, Marília. *Alteridade e formas de saber*. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/br2000/trabs/1190.doc>> Acesso em: 10 de dez, 2016

BARROS, Manoel. *Livro sobre nada*. São Paulo: Record, 1996.

DERRIDÁ, Jacques. *Da Hospitalidade*. São Paulo: Escuta, 2003

KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana (orgs.). *Em Caxias, a filosofia encaixa? A escola pública aposta no pensamento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 13-49.

LARROSA, Jorge. Saber y educación. In: HOUSSAYE, Jean (org.). *Educación y filosofía: enfoques contemporáneos*. Buenos Aires: EUDEBA. 2003.

SKLIAR, Carlos. *Derridá e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.