

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUKA DE CARVALHO GUSMÃO

AS DIFERENÇAS E O CURRÍCULO: REFLEXÕES À LUZ DA FILOSOFIA
BERGSONIANA

Juiz de Fora

2017

LUKA DE CARVALHO GUSMÃO

***AS DIFERENÇAS E O CURRÍCULO: REFLEXÕES À LUZ DA FILOSOFIA
BERGSONIANA***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Luciana Pacheco Marques

Coorientador: Professor Doutor Tarcísio Jorge Santos Pinto

Juiz de Fora
2017

Gusmão, Luka de Carvalho.

As diferenças e o currículo : reflexões à luz da filosofia bergsoniana / Luka de Carvalho Gusmão. -- 2017.
187 f.

Orientadora: Luciana Pacheco Marques

Coorientador: Tarcísio Jorge Santos Pinto

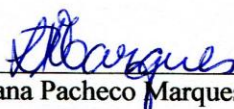
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. Diferenças. 2. Currículo. 3. Henri Bergson. I. Marques, Luciana Pacheco, orient. II. Santos Pinto, Tarcísio Jorge, coorient. III. Título.

LUKA DE CARVALHO GUSMÃO

**AS DIFERENÇAS E O CURRÍCULO: REFLEXÕES À LUZ DA FILOSOFIA
BERGSONIANA**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



Prof.^a. Dr.^a. Luciana Pacheco Marques
(Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF



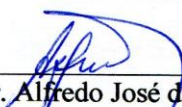
Prof. Dr. Tarcísio Jorge Santos Pinto
(Co-orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF



Prof. Dr. Américo Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF



Prof.^a. Dr.^a. Sandrelena da Silva Monteiro
Faculdade de Educação, UFJF



Prof. Dr. Alfredo José da Veiga-Neto
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS

Juiz de Fora, 05 de maio de 2017.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos alunos e alunas, esses maravilhosos seres que criam as condições para que eu tente ser uma pessoa melhor.

O dedico também aos professores e professoras com quem compartilho a jornada de aprendizado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

À minha mãe, Kátia, por depositar fé no meu potencial e me estimular a seguir em frente.

À minha esposa, Clarissa, pelo companheirismo e amor.

À minha orientadora, Luciana, por me ensinar não só com suas palavras, mas principalmente com seus exemplos.

Ao meu coorientador, Tarcísio, pela amizade e pelo aconselhamento filosófico ao longo dos 10 últimos anos.

À professora Sandrelena e aos professores Alfredo e Aimberê, que generosamente aceitaram contribuir para meu aprimoramento, participando, com a competência que lhes é característica, da banca de defesa desta dissertação.

À professora Carmen e ao professor Anderson, que gentilmente aceitaram compor a suplência da banca de defesa desta dissertação.

Às professoras e professores com quem tenho tido o privilégio de conviver e aprender.

Às alunas e aos alunos que, com uma incrível vivacidade, aceitaram narrar suas experiências, fornecendo-me os elementos necessários para pensar a relação entre as *diferenças* e o currículo.

À Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais, que financiou esta pesquisa.

A todos vocês: muito obrigado!

RESUMO

Nesta dissertação apresento o desenvolvimento da pesquisa na qual procurei responder à seguinte questão: Quais as relações entre as *diferentes durações* vividas pelos alunos e alunas, e o currículo escolar, tomando a filosofia bergsoniana como referencial teórico para compreender tais relações? Ao longo desta pesquisa, meu objetivo foi desenhar uma imagem aproximada das formas pelas quais as relações entre as *diferentes durações* e o currículo foram vivenciadas nos *temposespaços* da escola e da sala de aula, adotando como principal fundamentação teórica a filosofia bergsoniana. Para responder à mencionada questão e atingir o objetivo deste trabalho, abordei a noção de *diferença* presente no pensamento bergsoniano, discutindo o significado dos conceitos de *diferença de natureza* e *diferença de grau* e mostrando que a *duração* – entendida como *movimento de diferenciação qualitativa* – constitui a experiência profunda da consciência humana. Em seguida, aprofundi minhas reflexões sobre o campo curricular, procurando mapear as principais tendências teóricas que se formaram em sua história e as pesquisas nele produzidas atualmente acerca da questão das *diferenças*. Como proposta metodológica, coloquei em diálogo as regras do *método intuitivo* desenvolvido por Bergson e as *pesquisas nos/dos/com os cotidianos*, que me levaram a *mergulhar* no cotidiano de uma escola estadual do município de Juiz de Fora, Minas Gerais, e, mais especificamente, nos *temposespaços* de uma turma de 4º ano do ensino fundamental, na qual os alunos e alunas produziram narrativas sobre suas próprias *durações*. Após apresentar as narrativas produzidas pelos alunos e alunas, sustento que foi possível perceber em cada *duração* um movimento de *diferenciação qualitativa* singular. As *diferentes durações* vividas pelas crianças, bem como as relações estabelecidas por elas, traçaram *diferentes* currículos, compostos por *diferentes* memórias, desejos, sentimentos, conhecimentos e práticas.

Palavras-chave: Diferenças, Currículo, Henri Bergson.

ABSTRACT

In this dissertation I present the development of the research in which I tried to answer the following question: What are the relations between the *different durations* experienced by students and the school curriculum, taking the Bergsonian philosophy as a theoretical reference to understand such relations? Throughout this investigation, my objective was to draw an approximate picture of how these relations between the *different durations* and the curriculum were experienced in the *times-spaces* of the school and the classroom, by adopting the Bergsonian philosophy as its main theoretical foundation. In order to answer the above question and reach the objective of this work, I approached the notion of *difference* which is present in the Bergsonian thinking, by discussing the meaning of the concepts of *difference in nature* and *difference in degree* and showing that *duration* - understood as a *movement of qualitative differentiation* – constitutes the profound experience of human consciousness. Then, I deepened my reflections on the curricular field, trying to map the main theoretical tendencies that were shaped up in its history and the research currently produced in it on the issue of *differences*. As a methodological proposal, I questioned the rules of the *intuitive method* developed by Bergson and the *research on/about/with daily life*, that led me to *delve* into the daily life of a state-run school in the city of Juiz de Fora, Minas Gerais, and, more specifically, into the *times-spaces* of a Fundamental Education 4th-grade class, in which students produced narratives about their own *durations*. After presenting the narratives produced by the students, I maintain that it was possible to perceive a unique movement of *qualitative differentiation* in each *duration*. The *different durations* experienced by the children, as well as the relations established by them, have drawn *different* curricula, composed of *different* memories, desires, feelings, knowledge and practices.

Keywords: Differences, Curriculum, Henri Bergson.

SUMÁRIO

OS CAMINHOS TRILHADOS	11
1 A NOÇÃO DE DIFERENÇA EM HENRI BERGSON	20
1.1 As diferenças de natureza e as diferenças de grau	22
1.2 A duração enquanto movimento de diferenciação: da experiência psicológica humana ao <i>élan vital</i>	35
2 O MÉTODO DA INTUIÇÃO EM HENRI BERGSON E AS PESQUISAS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS	47
2.1 O método da intuição em Henri Bergson	48
2.1.1 A evolução e as formas de conhecimento: a intuição enquanto ato vivido	50
2.1.2 A intuição enquanto método	60
2.2 As pesquisas nos/dos/com os cotidianos	67
2.3 Os meus movimentos na pesquisa	80
3 OS ESTUDOS CURRICULARES: DAS TENDÊNCIAS HISTÓRICAS AO LUGAR DAS DIFERENÇAS NA PRODUÇÃO ATUAL	84
3.1 O início de uma longa história: a origem do currículo e das primeiras tendências do campo	84
3.2 A origem do campo do currículo no Brasil	100
3.3 O desenvolvimento dos estudos curriculares críticos	106
3.4 Os estudos curriculares e as diferenças: o que se discute atualmente?	114

4 AS DIFERENÇAS E O CURRÍCULO: TECENDO RELAÇÕES A PARTIR DAS NARRATIVAS COTIDIANAS	128
4.1 A luta contra as ilusões: <i>problematizando</i> nossas próprias concepções	129
4.2 As <i>diferentes durações</i> vividas nos <i>temposespaços</i> escolares	137
5 O MOVIMENTO DESTA PESQUISA	172
REFERÊNCIAS	181
APÊNDICE	185

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Érica e a rotina escolar	134
Figura 2 - Narciso e a ida ao cinema (cena do filme).....	135
Figura 3 - A) Capa do livro do Authentic Games; B) Imagem do Red Creeper; C) e D) Conversa no whatsapp entre Cosme e seu colega; E) O canal de Cosme no Youtube.....	139
Figura 4 - A) Capa do livro de Antúrio; B) Skins feitas por Antúrio.....	141
Figura 5 - A) Dia em que Angélica, Iasmim e Vitória brigaram; B) Dia em que Angélica disse que odiava Iasmim; C) Dia em que Angélica manifestou o desejo de se reconciliar com as colegas; D) Dia em que Vitória iria dormir na casa de Angélica.....	144
Figura 6 - Angélica e a reconciliação com as amigas.....	145
Figura 7 - A amizade de Iasmim e Iris.....	148
Figura 8 - A) Aula de vôlei na qual Angélica e Iasmim brigaram; B) Vitória e Iasmim no cantinho do pátio lanchando; C) Vitória na casa de Iasmim; D) Vitória na casa de Angélica.....	149
Figura 9 - Angélica e Iasmim se reconciliando.....	151
Figura 10 - A) Iris no 1º dia de aula; B) O aniversário na sala de aula.....	152
Figura 11 - Érica encontra Vitória, sua melhor amiga.....	156
Figura 12 - A) As quatro melhores amigas; B) As duas meninas chatas.....	157
Figura 13 - A) Os novos amigos e amigas de Érica; B) Érica e Melissa separadas.....	159
Figura 14 - O primeiro dia de aula de Acácio.....	160
Figura 15 - Autorretrato de Acácio: “um gordo de óculos”.....	160
Figura 16 - A atividade de Acácio.....	162
Figura 17 – Acácio, segundo Érica.....	165
Figura 18 - A resposta de Acácio ao retrato feito por Érica.....	166
Figura 19 - A maquete do totó.....	166
Figura 20 - Os amigos escolhidos por Acácio.....	167
Figura 21 - A carta de Acácio.....	168

OS CAMINHOS TRILHADOS

O que realmente percebemos é uma certa espessura de duração que se compõe de duas partes: nosso passado imediato e nosso futuro iminente. Sobre esse passado estamos apoiados, sobre esse futuro estamos debruçados; apoiar-se e debruçar-se assim é específico de um ser consciente (BERGSON, 2009, p. 5-6).

Para desenvolver este trabalho, gostaria de começar lembrando um pouco do histórico de formação que me trouxe até o presente contexto, de tal maneira que se torne mais compreensível o porquê de ter escolhido abordar o tema que discuto nesta pesquisa, bem como os autores e as concepções *teoricometodológicas*¹ com que dialogo. Puxar os fios de nossas recordações ou resgatar lembranças que deem conta de evidenciar as origens de tal ou qual tema é tarefa elaborada, porque somos constituídos de um conjunto de experiências que se fundem, fazendo de uma reminiscência em particular parte integrante de uma rede dinâmica na qual estão ligadas também outras reminiscências. O passado não constitui uma dimensão estática, linearmente situada em um recanto de nossa consciência e, por conseguinte, “[...] a memória não é uma faculdade de classificar recordações em uma gaveta ou de inscrevê-las em um registro” (BERGSON, 2005, p. 5). Ele – o passado – penetra sem cessar o presente, progride continuamente roendo o porvir e inchando ao avançar (BERGSON, 2005). Ora, quando retomamos o passado, estamos criando ou produzindo algo novo: aquilo que a lembrança propriamente dita era, somada às experiências que lhe foram posteriores e às vivências que obtemos no momento presente. Falar de nossa trajetória, pensar sobre ela, voltar-se sobre esse obscuro emaranhado envolve operações de escolha. Conclui-se, com isso, por um lado, que, para contar o que aconteceu comigo, elejo aquelas recordações que atravessam e são atravessadas pelo que ora me interessa estudar; e, por outro, que se eu estivesse procurando entender as relações que estabeleço com outros *temposespaços*, a história que contaria traria outros elementos. "Acreditamos que é da essência do homem criar material e moralmente, fabricar coisas e fabricar-se a si próprio", diz Bergson (2006, p. 95). Mas por que fiz essa digressão? Pois o conceito de *memória* é característico das teorias com as quais tenho mantido interlocução, tanto para compreender o modo como existimos e a maneira de produzirmos conhecimento quanto para refletir sobre o processo educacional. E

¹ A junção de termos que usualmente estão separados denota o esforço das *pesquisas nos/dos/com os cotidianos* para superar certas dicotomias estabelecidas pelo pensamento moderno (ALVES; GARCIA, 2008). Usarei tal junção em alguns momentos deste trabalho.

como é nessa premissa que acredito, posso considerar que o conhecimento que venho elaborando funde-se às experiências que tenho tido. Meu tema de pesquisa e suas razões de ser, repito, estão enraizados em minhas vivências, ou, em outras palavras, em minha formação, se compreendo por este último termo o processo ininterrupto de constituição de minha própria consciência.

Realizei a graduação de licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) entre 2006 e 2010, e foi no seu decurso que comecei a pensar de forma mais cuidadosa sobre minha formação para atuar como professor. Em 2008, ainda durante a graduação, pretendendo iniciar um aprofundamento em alguns problemas educacionais instigantes, vinculei-me, como bolsista de iniciação científica, ao Grupo Tempos, o qual se inseria no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade (NEPED) da Faculdade de Educação (FACED) da UFJF. Na época, o Grupo Tempos investigava a crise do paradigma Moderno de ciência, conhecimento, sujeito e *espaçotempo*, bem como as concepções de alguns autores contemporâneos que discutem as limitações apresentadas por tal paradigma. Ainda em 2008, realizamos um seminário interno para estudar introdutoriamente as teorias dos mencionados autores, tomando contato com as obras de Stephen Hawking, Ilya Prigogine, Norbert Elias, Edgar Morin, Zygmunt Bauman, Gaston Bachelard e Henri Bergson². Paralelamente ao referido seminário, realizávamos um projeto de pesquisa denominado *Tempos na escola*, no qual buscávamos compreender os desdobramentos da transição paradigmática acima mencionada, no contexto do cotidiano escolar. Em que medida um deslocamento nas perspectivas de ciência, conhecimento, *espaçotempo* e sujeito nos abriria o horizonte para outros caminhos de construção da sociedade e da escola? Era a pergunta que procurávamos responder em uma parceria feita com a Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora (SME-JF) e os profissionais das então recentes Escolas de Educação em Tempo Integral (EETIs) da rede pública de nossa cidade. O diálogo com as instituições parceiras era realizado em dois momentos distintos: o primeiro consistia em um encontro semanal de algumas horas, no qual se reuniam representantes da SME-JF, das EETIs e os membros do Grupo Tempos, com o intuito de levantar e discutir questões consideradas necessárias para a construção das diretrizes municipais das escolas de educação em tempo integral; o segundo era o *mergulho no cotidiano* das EETIs, feito pelos membros do Grupo Tempos, mergulho esse que tinha a finalidade de dar visibilidade aos *saberesfazer*s emancipatórios criados por professoras e professores, alunas e alunos no chamado *chão da*

² Conforme mostrarei adiante, foi precisamente Henri Bergson o teórico que mais tarde viria a despertar minha atenção.

escola. Eis que encontrei uma proposta que me pareceu estranha. O que viria a ser o *mergulho no cotidiano* e a *visibilização dos saberes-fazeres* escolares? Eu estava cursando o quarto período letivo da graduação e havia aprendido a enxergar a escola enquanto *espaçotempo* de uma pedagogia transmissiva, alienante e reprodutivista. Tinha aprendido a negar os *saberes-fazeres* produzidos pelos praticantes do cotidiano escolar. Porém, o Grupo Tempos ajudou-me a iniciar as reflexões sobre as *diferenças*, mostrando-me que cada ser humano possui um potencial criativo e crítico, potencial esse que pode levá-lo a modificar a realidade diária através de microrrevoluções, transformações inesperadas no rumo da própria vida. O termo *cotidiano*, que me remetia à noção de repetição diária de uma rotina estabelecida, se revelou um campo de estudo das *diferenças*. É nele que algo novo se cria, que a inventividade humana se evidencia, que a multiplicidade de modos de *ser* se manifesta, surpreendendo-nos com ideias e práticas que nos julgaríamos incapazes de conceber caso nos mantivéssemos no isolamento dos gabinetes acadêmicos. As experiências de iniciação científica permitiram-me, portanto, dar os passos iniciais na direção das *pesquisas nos/dos/com os cotidianos*, as quais representam parte importante das referências *teoricometodológicas* desta dissertação, porquanto, ao lado do método filosófico de Henri Bergson, me forneceram os aparatos investigativos necessários para apreender as *diferenças* vividas no cotidiano escolar.

Ao concluir o curso de licenciatura no fim de 2010, assumi, no início de 2011, o cargo de professor das séries iniciais na rede municipal de ensino da cidade de Barbacena, Minas Gerais. Na ocasião, escolhi lotar-me em uma escola da zona rural, trabalhando em uma turma de 5º ano, na qual estavam matriculadas crianças de 10 e 11 anos de idade. Naquela época, desejava estabelecer uma relação entre a concepção filosófico-educacional de Paulo Freire e minha própria prática pedagógica, partindo de problemas pertencentes ao contexto histórico-cultural da comunidade rural na qual se localizava a escola à qual estava vinculado, para, em seguida, desdobrar os conteúdos curriculares correspondentes à etapa de escolarização da turma de 5º ano. Meu objetivo era estabelecer práticas curriculares que tornassem a aprendizagem mais significativa e fornecer elementos para mudança da realidade. Todavia, surpreendi-me com a reação dos familiares dos alunos e alunas, bem como com a das próprias crianças, ao projeto pedagógico que empreendi. Inicialmente houve uma rejeição ao meu trabalho, pois por não priorizar a transmissão de conteúdos, minha metodologia ocasionava “pouca quantidade de matéria escrita no caderno”, diziam os familiares das crianças. O fato de adotar a dialogia como princípio pedagógico fundamental no cotidiano da sala de aula fez, muitas vezes, com que os próprios alunos e alunas questionassem: “Tio, você só vai ficar conversando? Não vai dar aula hoje?”. A meu ver, na raiz das posturas e questionamentos

apresentados pelos familiares das crianças e também pelos próprios alunos e alunas, estava a ideia de que a tarefa da escola e o papel do professor eram transmitir a maior quantidade possível de conteúdos curriculares. Assim, em pouco tempo de trabalho naquela escola, fui procurado pela coordenação pedagógica, que veio trazer a notícia de que os familiares de meus alunos e alunas consideraram que meu ensino era *fraco* e sugeriram que a direção da escola encontrasse outro professor para a turma. Sentindo-me inseguro para levar adiante o projeto pedagógico que havia iniciado, procurei adequar minhas práticas às das demais professoras da escola, fazendo com que as queixas e questionamentos anteriores não mais chegassem até a mim ou à coordenação. Entretanto, embora tivesse me adequado à lógica requisitada pelos familiares das crianças, interiormente sentia-me inquieto. Sem querer desconsiderar o valor dos conhecimentos curriculares na formação dos alunos e alunas, perguntava a mim mesmo se sob as camadas mais *superficiais* das práticas tradicionais desenvolvidas no cotidiano da escola não palpitavam em cada sujeito – fossem as professoras, fossem as crianças – *diferentes* memórias, sonhos, desejos e saberes. Não podia me conformar com a ideia de que a vida escolar se limitava ao *cuspe e giz* e ao acúmulo de palavras e números nas linhas dos cadernos dos alunos e alunas.

Naquele momento de minha trajetória docente, decidi retomar os estudos da filosofia de Henri Bergson, com a qual havia tomado contato cerca de dois anos antes. Acreditei que o conceito bergsoniano de *duração* me auxiliaria a compreender as camadas *profundas* das vivências escolares das professoras e das crianças e, por conseguinte, a consolidar minhas concepções filosófico-educacionais. Considerei que, com base no bergsonismo, eu encontraria elementos para sustentar práticas pedagógicas *diferenciadas*, porquanto seria capaz de demonstrar que, sob os estratos aparentemente *homogêneos* das práticas curriculares tradicionais – às quais os familiares das crianças haviam se habituado –, *fluíam*, ainda que no silêncio do subterrâneo das *diferentes* subjetividades, *correntes de duração singulares*. Então, paralelamente ao exercício da docência no município de Barbacena, rematriculei-me, em 2011, no curso de graduação de bacharelado em Educação pela UFJF. Eu não precisaria cursar nenhuma disciplina adicional para obter o título de bacharel, bastaria que eu desenvolvesse um estudo monográfico sobre um tema educacional de minha escolha. Decidi, então, realizar uma pesquisa de cunho teórico sobre os conceitos fundamentais da filosofia de Henri Bergson, refletindo também sobre os desdobramentos de tais conceitos no campo educacional. Ao término da monografia, respaldando-me nos conceitos bergsonianos de *duração e intuição*, apresentei a crítica de Bergson (2006, p. 97) ao “[...] ensino enciclopédico [...]”, caracterizado pelo caráter excessivamente verbal da prática pedagógica e pela

preocupação com a maior transmissão possível dos conhecimentos acumulados pela tradição científica, filosófica e artística; e aponte para a defesa da potencialização das *diferentes* experiências subjetivas, da valorização da livre iniciativa das crianças e do desenvolvimento da autonomia ética e intelectual como eixos centrais da educação. Os estudos iniciais que realizei acerca da filosofia de Henri Bergson me auxiliaram a caminhar na direção da consolidação de uma concepção de *diferença*. Nesta dissertação, aprofundi as reflexões acerca da mencionada concepção, porquanto ela fornece a fundamentação ontológica e metodológica necessária para responder à questão que me guia nesta pesquisa.

Em 2013, após trabalhar por dois anos na rede municipal de ensino de Barbacena, retornei ao município de Juiz de Fora, Minas Gerais, passando a atuar na rede estadual de educação. Nos novos *temposespaços* escolares pelos quais passaria outros desafios e aprendizados me aguardavam. Desde o início de 2011, eu havia escolhido atuar em turmas de 5º ano do ensino fundamental – nas quais os alunos e alunas tinham entre 10 e 11 anos de idade –, pois acreditava que os conhecimentos que possuía relativamente à alfabetização inicial de crianças eram insuficientes. Tendo em vista meus poucos conhecimentos na mencionada área, eu receava não contribuir a contento para o processo de alfabetização inicial das crianças com as quais trabalharia, fato que, a meu ver, consequentemente, as prejudicaria no restante da vida escolar. Mas, naquela nova ocasião, durante o processo de escolha da escola estadual na qual seria lotado e da turma na qual trabalharia, optei por assumir uma classe de 2º ano do ensino fundamental, nível de escolarização no qual as crianças tinham entre 6 e 7 anos de idade. Escolhi assumir a responsabilidade por uma classe de alfabetização inicial e me comprometi a realizar estudos sobre o tema e ampliar meus conhecimentos sobre o ensino de língua portuguesa. Não seria a hora de aprender a alfabetizar e encarar novos desafios? Considerei que nenhum de nós nasce pronto e que nossa vida, sob certo ponto de vista, pode ser considerada uma jornada na qual estamos permanentemente aprendendo. Em último caso, concluí que, se insistisse em permanecer atuando nos níveis de ensino aos quais estava habituado, não teria a chance de desenvolver outros *saberesfazeres* docentes. Por quais razões, afinal de contas, eu deveria recear novas experiências? Com justa razão, Bergson (2005) dizia:

É da essência do raciocínio encerrar-se no círculo do dado. Mas a ação rompe o círculo. Se vocês nunca tivessem visto um homem nadar, talvez me dissessem que nadar é coisa impossível, visto que, para aprender a nadar, é preciso começar por manter-se sobre a água, e, por conseguinte, já saber nadar. O raciocínio irá sempre me cravar, como efeito, à terra firme. Mas se, muito simplesmente, me joga na água sem ter medo, sustentar-me-ei

primeiro sobre a água às duras penas debatendo-me contra ela e, pouco a pouco, adaptar-me-ei a esse novo meio, aprenderei a nadar. Assim, na teoria, há uma espécie de absurdo em querer conhecer de outro modo do que pela inteligência; mas se aceitarmos francamente o risco, a ação talvez corte o nó que o raciocínio atou e não desatará (p. 210).

Acolhi o desafio e lancei-me à água! Partiria das convicções filosófico-educacionais que até então tinha desenvolvido e daria prosseguimento ao trabalho com a turma do 2º ano do ensino fundamental. Naquela ocasião, optei por avançar no *tempo* próprio de aprendizagem das crianças, procurando construir sim as habilidades linguísticas de leitura e escrita, mas sem perder de vista a formação de sujeitos que possuíam relações *singulares* com o mundo. Estava preocupado com as *diferenças* vividas na sala de aula, procurando respeitar ritmos, tendências, dificuldades e potenciais de cada aluno e aluna em uma sala com 28 crianças. Todavia, o calendário escolar e o programa curricular não estavam a nosso favor, pois determinavam prazos, estabeleciam metas de aprendizagem dentro desses mesmos prazos, estimulando-nos a caminhar com a rapidez necessária para alfabetizar no *tempo certo*³. As pressões governamentais para assegurar o cumprimento das metas de aprendizagem se fizeram sentir no cotidiano escolar por meio das fiscalizações constantes promovidas pela 18ª Superintendência Regional de Ensino de Minas Gerais (SER-MG), fiscalizações essas que tinham por objetivo analisar e padronizar os planejamentos elaborados por nós professores e professoras. Embora as preocupações governamentais quanto à *homogeneização* do currículo impusessem a nós professores e professoras a padronização de planejamentos e práticas, pareceu-me que tal padronização constituía a camada *superficial* das vivências escolares; porquanto, no cotidiano das salas de aula, procurávamos construir algumas rotas de escape. Interessado em reforçar meus posicionamentos filosófico-educacionais e contrapor-me à política de fiscalização do ensino – cuja intenção era *homogeneizar* as práticas curriculares e os processos de aprendizagem –, voltei a direcionar minha atenção para as camadas *profundas* das vivências escolares dos professores, professoras e crianças, perguntando-me sobre as *diferentes durações* experimentadas por elas.

No ano de 2014, apresentei ao exame de seleção de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFJF um anteprojeto cuja proposta era investigar as *diferentes durações* dos professores e professoras, bem como a implicação dessas *diferentes durações* nas práticas curriculares desenvolvidas no cotidiano escolar. Durante o ano de 2015,

³ Os termos *tempo certo* se referem ao Programa Nacional pela Alfabetização na *Idade Certa* (PNAIC), programa do governo federal cujo objetivo é assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas aos oito anos de idade.

modifiquei minha proposta de pesquisa, voltando-a não mais para as *diferentes durações* vividas por professoras e professores, mas sim para aquelas vividas pelos alunos e alunas, tomando como base para tal discussão a filosofia de Henri Bergson.

Quais as relações entre as *diferentes durações* vividas pelos alunos e alunas, e o currículo escolar, tomando a filosofia bergsoniana como referencial teórico para compreender tais relações? Foi essa a questão que passou a guiar meus estudos durante o curso de Mestrado, o *nó górdio* disparador do meu tema de pesquisa na direção das questões relacionadas às *diferenças* e ao currículo, buscando refletir sobre os modos possíveis de construí-lo. Quem sabe um olhar mais atento para a vida que pulsava nos *temposespaços* escolares não revelaria múltiplas nuances, as quais eram invisibilizadas pelos esforços de *homogeneização* dos planejamentos e práticas curriculares. Meu objetivo com a presente pesquisa foi, portanto, desenhar uma imagem aproximada das formas pelas quais as relações entre as *diferentes durações* e o currículo seriam vivenciadas nos *temposespaços* da escola e da sala de aula, adotando como principal fundamentação teórica a filosofia bergsoniana.

Em março de 2016, apresentei o primeiro esboço de meu projeto à banca de qualificação, obtendo dela valiosas sugestões para o desenvolvimento posterior de minha pesquisa. Após o exame de qualificação, percorri um processo de reelaboração de ideias e experiências, aprofundando estudos teóricos e *mergulhando* no cotidiano escolar, no qual foram produzidos os materiais de que me servi para tecer as narrativas que apresento nesta dissertação. Escolhi realizar minha pesquisa nos *temposespaços* de uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, na qual trabalhei; mais especificamente, desenvolvi minha pesquisa na turma de 4º ano do ensino fundamental na qual atuei como professor regente ao longo de 2016, porquanto, a meu ver, o contato prolongado com os alunos e alunas – que tinham entre 9 e 10 anos de idade – me auxiliaria a *intuir* as relações entre suas *diferentes durações* e o currículo escolar.

Durante todo o caminho que trilhei no curso de Mestrado, questioneei a legitimidade de minhas concepções filosófico-educacionais e coloquei em xeque minhas próprias práticas curriculares. Perguntei a mim mesmo se a aposta que faço no potencial inventivo dos *diferentes* sujeitos que se movimentam no cotidiano da escola não pode ser caracterizada como ingênua, pois, afinal de contas, as relações sociais estão, muitas vezes, atravessadas por relações de preconceito, ódio, exclusão, opressão e violência. Considerei, entretanto, que, se de um lado, é necessário estarmos atentos às mencionadas relações de opressão e entendermos que ainda há muitos obstáculos e lutas pela frente, de outro, é igualmente fundamental

nutrirmos uma boa dose de fé no potencial que nós seres humanos temos de construir relações sociais e educacionais mais justas.

Nos caminhos que venho trilhando na educação, pareceu-me que, em certos momentos, ainda era dado mais valor ao levantamento das dificuldades que entravavam nosso andar do que à procura de novos rumos a desbravar, e, como se julgava que tais dificuldades eram intransponíveis, não se procurava meios de vencê-las. Todavia, acredito que todos os dias a vida nos mostra que a estrada ainda não chegou ao fim e que vale a pena investir tempo e suor na construção de um mundo melhor. Creio, em conjunto com muitos outros professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras, que é possível reinventar a educação de modo a permitir que todos os *diferentes* sujeitos desenvolvam seus potenciais, consigam encontrar meios para resolver suas dificuldades e desenvolver sua autonomia e transformem as relações em sociedade para o bem do coletivo. E se esse é o horizonte para o qual olho, o ideal para o qual me volto, faz-se necessário tecer possibilidades *teoricopráticas* para que essa realidade deixe de ser apenas uma bela projeção da imaginação ou um polido discurso no papel e passe a ganhar dimensão concreta. Eis o que motivou minha pesquisa e a produção deste trabalho. Espero dar ao campo de estudos do currículo, bem como à educação que se conhece e pratica nas escolas, minha parcela de contribuição para a construção desse ideal.

No capítulo um, denominado *A noção de diferença em Henri Bergson*, após apresentar brevemente a vida e a obra desse filósofo, abordei o conceito de *diferença* presente em seu pensamento. Inicialmente, discuti o significado dos conceitos de *diferença de natureza* e *diferença de grau* mostrando que a *duração* produz e contém todas as *diferenças de natureza*. Em seguida, mostrei como a *duração* – entendida como *movimento de diferenciação qualitativa* – constitui a experiência profunda da consciência humana, a relação desta com a matéria, em certa medida a própria matéria, e as manifestações da vida na natureza.

No capítulo dois, intitulado *O método da intuição em Henri Bergson e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos*, abordei os aspectos epistemológicos e metodológicos de minha pesquisa. Primeiramente, discuti o conceito de *intuição* em Bergson, destacando-o como ato vivido e como método. Em seguida, apresentei os fundamentos epistemológicos das *pesquisas nos/dos/com os cotidianos*, bem como os movimentos metodológicos que as constituem. Posteriormente, coloquei em diálogo as regras do *método intuitivo* e os movimentos metodológicos das *pesquisas nos/dos/com os cotidianos*, refletindo, ao fim, sobre os desdobramentos desse diálogo na prática investigativa que realizei.

No capítulo três, denominado *Os estudos curriculares: das tendências históricas ao lugar das diferenças na produção atual*, aprofundei minhas reflexões sobre o campo

curricular procurando mapear as principais tendências teóricas que se formaram em sua história e as pesquisas nele produzidas atualmente acerca da questão das *diferenças*. Inicialmente, discuti a origem do currículo enquanto elemento organizacional da escola e a sua transformação em campo de investigações. Em seguida, refleti sobre o desenvolvimento das teorizações curriculares tecnicista, progressivista e crítica, ocorrido nos Estados Unidos da América, na Inglaterra e no Brasil. Por fim, apresentei o Estado da Arte, no qual refleti sobre as produções mais recentes do campo curricular, destacando nele os trabalhos que investigaram a relação entre as *diferenças* e o currículo.

No capítulo quatro, intitulado *As diferenças e o currículo: tecendo relações a partir das narrativas cotidianas*, avancei em meus estudos procurando relacionar todo o conjunto de discussões desenvolvido nos capítulos anteriores às narrativas produzidas pelos sujeitos *praticantes* do cotidiano escolar, sujeitos esses que, no caso, eram as crianças e eu. Primeiramente, *problematizei* algumas concepções prévias apresentadas tanto por mim quanto pelos alunos e alunas, evidenciando as dificuldades que tivemos para *intuir* as *diferentes durações*. Em seguida, apresentei as narrativas das crianças sobre suas próprias *durações*, refletindo sobre os movimentos de *diferenciação qualitativa* percorridos por elas. Por fim, mostrei que minha abordagem da relação entre as *diferenças* e o currículo não partiu de nenhuma teoria curricular específica, e sim das formas pelas quais cotidianamente tal relação foi vivida.

No capítulo cinco, intitulado *O movimento desta pesquisa*, relembro os caminhos que me levaram a colocar a questão que guiou esta pesquisa; reconstruo parte das discussões que fiz em cada capítulo; e apresento as aprendizagens às quais cheguei ao fim desse percurso.

Dei ao atual capítulo o título de *Os caminhos que trilhei*, nele narrando as experiências acadêmicas e profissionais com base nas quais coloquei a questão e o objetivo que guiaram a realização da presente pesquisa de Mestrado. Doravante, *trilharei os caminhos* das discussões teóricas e das narrativas cotidianas que, segundo esclareci acima, formaram o percurso de pensamento desta dissertação. Convido os possíveis leitores e leitoras a caminharem comigo, deixando-se afetar pelos movimentos de *diferenciação* vividos ao longo do trajeto.

1 A NOÇÃO DE DIFERENÇA EM HENRI BERGSON

Henri-Louis Bergson nasceu na França em 18 de outubro de 1859. Realizou seus estudos elementares e superiores em Paris, graduando-se em filosofia em 1881. Foi professor de filosofia primeiro em liceus de ensino secundário e depois no *Collège de France*, onde permaneceu até 1921. Ocupou postos políticos na França, como o de diplomata e o de conselheiro da instrução pública. Sua produção filosófica se encontra assim registrada: em 1889, publicou *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência* e *O que Aristóteles pensou sobre o lugar* – suas duas teses de doutorado –; em 1897, *Matéria e Memória: Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*; em 1900, *O Riso: Ensaio sobre a significação da comicidade*; em 1907, *A Evolução Criadora*; em 1919, *A Energia Espiritual*; em 1922, *Duração e Simultaneidade*; em 1932, *As Duas Fontes da Moral e da Religião*; e, por fim, em 1934, *O Pensamento e o Movente*. Algum tempo depois de seu falecimento, datado de 3 de janeiro de 1941, estudiosos de sua obra organizaram e publicaram o livro *Mélanges*, contendo textos bergsonianos até então inéditos, como cartas, pareceres e conferências.

De acordo com Morato Pinto, Borba e Kohan (2007), a obra de Henri Bergson criou o campo de pensamento dentro do qual se movimentou a filosofia francesa posterior, quer seja de forma explícita, como se nota em Jean-Paul Sartre, Maurice Merleau-Ponty e Gilles Deleuze, quer seja “[...] operando como ‘fundo silencioso’ na interpretação de autores sempre considerados centrais ao trabalho filosófico da segunda metade do século [XX], como Husserl, Nietzsche, Marx, Freud e Heidegger” (p. 11). A difusão da filosofia bergsoniana no Brasil ampliou-se a partir do final dos anos 1980 e início dos anos 1990, quando Bento Prado Júnior e Franklin Leopoldo e Silva – ambos professores de filosofia em universidades paulistas – publicaram respectivamente suas teses de livre-docência *Presença e campo transcendental: consciência e negatividade na filosofia de Bergson* e *Bergson: intuição e discurso filosófico*, as quais suscitaram o interesse de pesquisadores do país para o estudo do pensamento de Bergson. Desde então, dissertações e teses do campo filosófico brasileiro vêm se dedicando a explorar múltiplos aspectos do pensamento bergsoniano.

Meu interesse na obra de Bergson não é apenas de ordem filosófica. De acordo com o que disse na introdução, intento utilizá-la como referência para refletir sobre a relação entre o currículo e as *diferenças*. Para alcançar este intuito, julgo ser necessário discutir no atual capítulo a noção de *diferença* presente na filosofia bergsoniana. Mas cabe destacar que o estudo de tal noção carece de algumas considerações preliminares.

Segundo Morato Pinto, Borba e Kohan (2007), logo depois da segunda guerra mundial, iniciou-se na França um novo período na recepção da filosofia bergsoniana, “[...] marcado pelos estudos de Henri Gouhier, Jean Hyppolite, Vladimir Jankélévitch, Georges Canguilhem e também do sociólogo Georges Gurvitch” (p. 8). Os anos que antecederam o centenário do nascimento de Bergson, em 1959, abriram também outra etapa de estudos de sua filosofia. “A reedição das obras de Bergson a cargo de André Robinet em 3 volumes permite uma nova difusão do seu pensamento, que coincide com uma renovação dos leitores” (MORATO PINTO, BORBA E KOHAN, 2007, p. 9). Neste período, Gilles Deleuze apareceu entre os estudiosos mais expressivos do pensamento bergsoniano publicando, em 1956, os artigos *Bergson* e *A concepção da diferença em Bergson* – elaborados respectivamente para o dicionário de filósofos organizado por Maurice Merleau-Ponty e para a revista *Les Études Bergsoniennes* – e, em 1966, o livro *O Bergsonismo*. Conforme as explicações de Hardt (1996), o projeto de Gilles Deleuze era construir uma *filosofia da diferença* que se distanciasse do hegelianismo, cuja influência no cenário filosófico francês ele julgava ser excessiva. Para avançar na realização desse projeto, Deleuze identificou em Nietzsche, Espinosa e Bergson seus principais filósofos de apoio, empreendendo uma leitura seletiva de suas filosofias, isto é, uma leitura que se manifestava como uma verdadeira busca interessada (HARDT, 1996). Neste sentido, de acordo com o próprio Deleuze (2012), o pensamento bergsoniano forneceria à *filosofia da diferença* as maiores contribuições, pois desenvolveria a base metodológica e ontológica sobre a qual tal *filosofia* se assentaria. A esse respeito, Deleuze (2012) dizia:

A noção de diferença deve lançar uma certa luz sobre a filosofia de Bergson, mas, inversamente, o bergsonismo deve trazer a maior contribuição para uma filosofia da diferença. Uma tal filosofia opera sempre sobre dois planos, metodológico e ontológico. De um lado, trata-se de determinar as diferenças de natureza entre as coisas: é somente assim que se poderá “retornar” às próprias coisas, dar conta delas sem reduzi-las a outra coisa, apreendê-las em seu ser. Mas, por outro lado, se o ser das coisas está de um certo modo em suas diferenças de natureza, podemos esperar que a própria diferença seja alguma coisa, que ela tenha uma natureza, que ela nos confiará enfim o Ser. Esses dois problemas, metodológico e ontológico, remetem-se perpetuamente um ao outro: o problema das diferenças de natureza e o da natureza da diferença. Em Bergson, nós os reencontramos em seu liame, nós surpreendemos a passagem de um ao outro (p. 119).

Entendo que a filosofia de Bergson se sustenta em dois conceitos, o de *intuição* e o de *duração*. Como o próprio Bergson ([19--] *apud* LEOPOLDO E SILVA, 1994) afirmou, tais conceitos estão na base de seu pensamento:

No meu entender, qualquer resumo dos meus pontos de vista os deformará no seu conjunto e os exporá, por isto mesmo, a muitas objeções, se não se coloca primeiramente e não volta sempre àquilo que considero como o centro de minha doutrina: a intuição da duração (p. 35).

A *duração* é o ponto de onde Bergson partiu e para onde constantemente voltou. A *intuição*, por sua vez, é o *método* usado por Bergson em cada etapa de suas investigações para apreender progressivamente a *duração*. Ao dedicar-se ao estudo da noção de *diferença* na filosofia bergsoniana, Deleuze (2012) viu na *duração* o próprio *movimento de diferenciação da vida* e na *intuição* o meio de conhecimento cujo objeto é precisamente a *diferença* originada a cada momento do *devenir*. Nesses dois conceitos, diz Deleuze (2012), reside a chave para compreensão dos planos metodológico e ontológico da noção de *diferença*. Do ponto de vista metodológico, a *intuição* distingue as *diferenças de natureza* das *diferenças de grau*, permitindo que a filosofia siga de perto aquelas em detrimento dessas. Do ponto de vista ontológico, a *duração* mostra o Ser como potência criadora cuja essência é *mudar de natureza*, ou *diferenciar-se*.

Acredito que tenha sido necessário tecer essas considerações; porquanto, ao destacar a importância e o sentido da noção de *diferença* na filosofia bergsoniana, Deleuze (2012) forneceu as direções de que me servirei para desenvolver o presente capítulo. Procurarei inicialmente refletir sobre o aspecto metodológico enunciado por Deleuze (2012), discutindo o significado das *diferenças de natureza* e das *diferenças de grau* no pensamento de Bergson – lembrando, porém, que me aprofundarei no *método intuitivo* no capítulo seguinte, onde explicarei minha metodologia de pesquisa. Em seguida, concentrar-me-ei no aspecto ontológico apresentado por Deleuze (2012), mostrando como a *duração* – entendida como *movimento de diferenciação* – constitui para Bergson a experiência profunda da consciência humana, a relação desta com a matéria, em certa medida a própria matéria e, por fim, as manifestações da vida na natureza.

1.1 As diferenças de natureza e as diferenças de grau

Para Bergson (2006), a filosofia é um campo de conhecimento que deveria ter com meta a busca pelo rigor, pela precisão. Tal rigor, ou precisão, diz Bergson (2006), define-se

pela explicação conceitual que se adere aos dados imediatos de seu objeto, que não aceita “[...] nenhum vazio entre eles, nenhum interstício no qual uma outra explicação pudesse alojar-se com a mesma propriedade [...]” (p. 3), que, enfim, “[...] convém apenas a ele, presta-se apenas a ele” (p. 3). Comentando esse aspecto do pensamento bergsoniano, Deleuze (2012) diz:

Se a filosofia tem uma relação positiva e direta com as coisas, isso somente ocorre à medida que ela pretende apreender a coisa mesma a partir daquilo que tal coisa é, em sua diferença a respeito de tudo aquilo que não é ela, ou seja, em sua *diferença interna* (p. 120).

De acordo com Bergson (2006), os sistemas filosóficos tradicionais andavam na contramão do mencionado esforço de precisão, pois estavam repletos de concepções excessivamente abstratas e vagas. Ao adotarem conceitos generalistas, tais sistemas se distanciavam dos dados imediatos evidenciados pelas experiências humanas e pelas diferentes formas de vida originadas na evolução da natureza. Acerca dos mencionados sistemas, Bergson (2006) diz:

Examinem um dentre eles, convenientemente escolhido: verão que se aplicaria com igual propriedade a um mundo no qual não houvesse plantas nem animais, mas apenas homens; no qual os homens deixariam de beber e de comer; no qual não dormiriam, não sonhariam nem divagariam; no qual nasceriam decrépitos para terminar bebês; no qual a energia subiria a encosta da degradação; no qual tudo iria a contrapelo e estaria às avessas (p. 3).

No entender de Bergson (2009), os problemas que inquietam, angustiam e arrebatam a maioria das pessoas nem sempre eram os mesmos que ocupavam o primeiro lugar nas especulações dos filósofos. A esse respeito, Bergson (2009) comenta:

De onde viemos? O que somos? Para onde vamos? São questões vitais, ante as quais nos colocaríamos de imediato, se filosofássemos sem passar pelos sistemas. Mas entre essas questões e nós uma filosofia excessivamente sistemática interpõe outros problemas. “Antes de procurar a solução, diz ela, não será preciso saber como procurá-la? Estudai o mecanismo de vosso pensamento, discuti vosso conhecimento e criticai vossa crítica: quando estiverdes seguro do valor do instrumento, pensareis em utilizá-lo” (p. 2).

Mas mesmo nos casos em que a filosofia aceitava o desafio de especular sobre os problemas humanos sem passar antes pela crítica do conhecimento, ela se deslocava primeiro

para planos mais elevados, dos quais supostamente dependeria a solução do problema inicial. Sobre isso, Bergson (2009) diz:

Com excessiva frequência, quando chega diante do problema da origem, da natureza e do destino do homem, ele [o filósofo] passa adiante e desloca-se para questões que considera mais elevadas e das quais dependeria a solução daquela outra: especula sobre a existência em geral, sobre o possível e o real, sobre o tempo e o espaço, sobre a espiritualidade e a materialidade; depois desce, de grau em grau, para a consciência e a vida a cuja essência queria chegar (p. 2-3).

Bergson (2006) destaca que as concepções filosóficas dos primeiros pensadores gregos estavam relacionadas com as faculdades de percepção, pois, para se expressarem, recorriam às transformações de um elemento sensível, por exemplo, a água, o ar ou o fogo – princípios de explicação adotados respectivamente por Tales de Mileto, Anaxímenes e Heráclito (MARCONDES, 1998). Todavia, continua Bergson (2006), os filósofos ligados à escola de Eléia – entre os quais se destacaram Parmênides, Melisso de Samos e Zenão de Eléia (MARCONDES, 1998) – modificaram o panorama anterior:

[...] assim que as filosofias de Eléia, criticando a ideia de transformação, mostraram ou acreditaram mostrar a impossibilidade de se manter tão próximo dos dados dos sentidos, a filosofia embrenhou-se na via pela qual veio caminhando desde então, aquela que conduzia a um mundo “supra-sensível”: por meio de puras “ideias”, doravante, cabia explicar as coisas (BERGSON, 2006, p. 152).

De acordo com Marcondes (1998), os eleáticos faziam distinção entre *realidade* e *aparência*, atribuindo a esta o *não-ser* e àquela o *ser*. Para Parmênides, o *movimento* e a *mudança* evidenciariam apenas o aspecto superficial dos objetos, motivo pelo qual só poderíamos apreender o *ser* caso nos dispuséssemos a abandonar os dados de nossa experiência perceptiva e empregássemos a pura *razão* (MARCONDES, 1998). Na mesma direção, Zenão procurou demonstrar que o *movimento* e a *mudança* revelados à nossa percepção levariam o pensamento filosófico a problemas insolúveis. As demonstrações de Zenão a esse respeito consistiam na formulação de paradoxos que reduziam as hipóteses filosóficas mobilistas ao absurdo. Marcondes (1998) cita dois desses paradoxos, o da disputa entre Aquiles e a tartaruga e o da flecha imóvel:

O primeiro é o de Aquiles e a tartaruga. Aquiles, o mais veloz dos corredores, dá a dianteira à tartaruga em uma corrida. Mesmo assim, Aquiles jamais será capaz de alcançar a tartaruga, pois seria necessário percorrer a

distância da dianteira dada à tartaruga; sendo tal distância divisível ao infinito, ela jamais poderá ser percorrida: a diferença irá diminuindo, mas jamais será nula. [...] O paradoxo da flecha imóvel diz que uma flecha disparada em direção a um alvo colocado a uma certa distância jamais atingirá este alvo, na verdade permanecendo imóvel, pois a cada ponto em que se encontra deve percorrer uma distância igual a seu comprimento; no entanto, se o espaço é composto de elementos indivisíveis, a flecha deve permanecer imóvel, já que nesse caso não pode haver movimento (p. 37).

Segundo Bergson (2006), desde os argumentos de Zenão de Eléia, a filosofia passou a procurar a *realidade* verdadeira fora e acima da percepção e da *mudança*. Platão, ao estabelecer as *Ideias* como objeto da filosofia e ao defender que não há nada de positivo fora delas, viu no *movimento* nada mais que a degradação do *Ser*, isto é, a projeção imperfeita das *Ideias* no tempo e no espaço. Aristóteles inicialmente procurou subtrair-se à teoria das *Ideias*, argumentando sobre a dificuldade de explicar a relação entre o mundo inteligível e o mundo sensível nos termos em que Platão a colocou. Entretanto, pondera Bergson (2006), ao postular a constituição material dos indivíduos – a qual representa uma espécie de perda –, o próprio Aristóteles viu-se obrigado a definir a *Forma* que determina a existência de tal constituição. Plotino – principal representante do neoplatonismo (MARCONDES, 1998) – defendia o despreendimento filosófico relativamente aos interesses práticos, acreditando que “[...] a descoberta do verdadeiro exige uma conversão (ἐπιστροφή) do espírito, que se desprende das aparências cá de baixo e se apegas às realidades lá de cima” (BERGSON, 2006, p. 159). Para Plotino, tal conversão consiste em transportar-se da sensibilidade imediata para a *visão* metafísica, que, no seu entender, era uma *intuição superior*, ou faculdade perceptiva transcendente. A filosofia Medieval, convertida em teologia, serviu-se das filosofias platônica e aristotélica para formular sua própria metafísica, que tinha tanto na dialética pura quanto na mencionada *intuição superior* seus métodos de especulação. Para alguns filósofos Modernos, o *ser* das coisas estaria no substrato imóvel delas mesmas, constituindo *essências* ou *substâncias*, das quais o *movimento* e a *mudança* não seriam mais do que *aparência*.

Mesmo Kant – que procurou conciliar racionalismo e empirismo e estabelecer as condições de validade do conhecimento – acabou, de certo modo, deixando intactas as bases da tradição filosófica que pretendeu renovar. Para Kant, nossa *razão*

[...] se exerce sobre uma matéria espalhada antecipadamente no Espaço e no Tempo e desse modo preparada especialmente para o homem: a “coisa em si” escapa-nos; seria preciso, para atingi-la, uma faculdade intuitiva que não possuímos (BERGSON, 2006, p. 24).

Conforme explica Marcondes (1998), a filosofia kantiana “[...] distingue assim o mundo dos *fenômenos*, a realidade de nossa experiência; do mundo do *númeno*, a realidade considerada em si mesma, a qual podemos pensar, mas não conhecer” (p. 210). A metafísica, ao buscar se transportar da experiência sensível para atingir a *coisa em si*, estaria colocando-se no terreno do *númeno*. Segundo Bergson (2006), Kant critica o método filosófico da dialética pura – muito utilizado pela tradição metafísica –, pois este não proporcionaria a *visão imediata* da *coisa em si*. Sobre isso, Bergson (2006) diz:

Uma das ideias mais importantes e mais profundas da *Crítica da razão pura* [obra central de Kant] é a seguinte: se a metafísica é possível, é por uma visão e não por uma dialética. A dialética conduz-nos a filosofias opostas; demonstra tanto a tese quanto a antítese das antinomias. Apenas uma intuição superior (que Kant chama de intuição “intelectual”), isto é, uma *percepção* da realidade metafísica, permitira à metafísica se constituir (p. 160).

Entretanto, continua Bergson (2006), como Kant dava à *intuição* o mesmo sentido que os filósofos Antigos lhe atribuíram e como acreditou não haver nenhuma faculdade desse tipo na mente humana, declarou que a metafísica era impossível. Assim, aponta Bergson (2006), tanto Kant quanto os metafísicos por ele censurados mantiveram a mesma concepção acerca do *movimento* e da percepção, diferindo apenas quanto aos resultados de suas análises: “[...] estes construindo imediatamente uma metafísica, aquele declarando a metafísica impossível [...]” (p. 161). Em todo caso, conclui Bergson (2006, p. 152-153):

[...] todos, antigos e modernos, concordaram em ver na filosofia uma substituição do percepto pelo conceito. Todos apelam, da insuficiência de nossos sentidos e de nossa consciência, a faculdades do espírito que já não são mais perceptivas, quero dizer, às funções de abstração, de generalização e de raciocínio.

Bergson (2006) não se limita a denunciar o quão distante os sistemas filosóficos tradicionais encontravam-se da busca pela precisão de conhecimento defendida por ele. Procura examinar também as funções de abstração, generalização e raciocínio acima mencionadas; suas criações diretas: as *ideias gerais* – as quais constituem o núcleo dos sistemas filosóficos –; e a principal dificuldade filosófica a que tais *ideias* dão origem: os *falsos problemas*.

Bergson (2006) afirma que, embora ao longo da história da filosofia tenha se convencionado chamar de *ideia geral* “[...] uma representação que agrupa um número

indefinido de coisas sob o mesmo nome [...]” (p. 56), a questão que a esse respeito deveria efetivamente importar ao filósofo “[...] é saber por meio de que operação, por que razão, e sobretudo em virtude de que estrutura do real as coisas podem ser assim agrupadas [...]” (p. 56). As investigações da psicologia descobrem por detrás das *ideias gerais* a faculdade de conceber ou perceber generalidades, mas, para que levem adiante a compreensão de tal faculdade, é preciso que as referidas investigações se vinculem ao fio condutor que a biologia fornece. Ora, argumenta Bergson (2006), as faculdades humanas “[...] não estão aí ‘por nada, pelo prazer’ [...]” (p. 57), não caíram do céu e ficaram à espera de que constatássemos sua existência para utilizá-las. Elas possuem uma significação vital, isto é, uma razão de ser que se enraíza na evolução da vida na natureza, sendo justamente tal significação, ou razão de ser, o que se caberia determinar. Sobre isso, Bergson (2006) diz:

[...] é porque [as faculdades] são úteis, porque são necessárias à vida que elas são o que são: às exigências fundamentais da vida cabe referir-se para explicar sua presença e, se for o caso, para justificá-la, quero dizer, para saber se a subdivisão ordinária em tais ou tais faculdades é artificial ou natural, para saber, por conseguinte, se devemos mantê-la ou modificá-la; todas as nossas observações sobre o mecanismo da função serão falseadas se a tivermos recortado mal na continuidade do tecido psicológico (p. 57).

Não se trata de dizer que as exigências da vida humana são análogas às da vida vegetal e animal, pois assim poder-se-ia ver de modo indiscriminado a presença das mesmas faculdades em diferentes reinos. Para Bergson (2006), seria fundamental compreender o crescimento e a transformação da vida psicológica na natureza até a formação das faculdades humanas⁴. Dessa maneira, ter-se-ia “[...] pelo menos alguma chance de não ter traçado divisões arbitrárias na atividade do espírito, como tampouco fracassaríamos em desenredar plantas de caules e folhagens entrelaçadas se cavássemos até as raízes” (BERGSON, 2006, p. 57-58).

A princípio, pode-se considerar que todo ser vivo – e talvez até mesmo todo órgão e tecido de um ser vivo – realiza abstrações e generalizações, pois é capaz de selecionar no meio em que habita sempre as mesmas substâncias ou elementos de que necessita para sobreviver – ainda que junto de tais substâncias ou elementos existam muitas outras. Os seres vivos isolam em um determinado grupo de objetos a característica que lhes interessa,

⁴ No capítulo seguinte, explorarei com maiores detalhes a teoria do conhecimento de Bergson, discutindo como as faculdades de conhecimento do ser humano se desenvolveram ao longo da evolução da vida. Por hora, farei uma breve abordagem da questão, refletindo apenas sobre os aspectos que me levarão ao ponto que interessa: o das *diferenças de natureza* e das *diferenças de grau*.

localizam nele a propriedade que lhes atende, ações que equivalem às de abstrair e generalizar. Cabe destacar, entretanto, que nas plantas⁵ e animais a abstração e a generalização são simplesmente vividas, ou seja, não se vinculam ao pensamento consciente. No ser humano, que não se distingue dos animais no tocante à abstração e generalização instintivas, acrescenta-se a atividade consciente e refletida, a qual lhe permite formar a *ideia geral* completa. Mas, mesmo no caso do ser humano, o que se nota é que, para formar uma *ideia geral*, imita-se *em grande parte* o mecanismo de generalização tal como este se delineou nas demais formas de vida da natureza: extrai-se de um conjunto de objetos diferentes as semelhanças que os unificam. A diferença capital entre a *ideia geral* produzida pelo ser humano e a generalidade retida pelas plantas e animais consiste no fato de que aquele pode se servir do maior desprendimento que possui em relação aos instintos para classificar, segundo critérios à sua escolha, os mais distintos objetos dentro de agrupamentos comuns. A esse respeito, diz Bergson (2006, p. 59):

Num sentido, nada se assemelha a nada, uma vez que todos os objetos diferem. Noutra, tudo se assemelha a tudo, uma vez que sempre encontraremos, elevando-nos suficientemente alto na escala das generalidades, algum gênero artificial no qual dois objetos diferentes, tomados ao acaso, poderão entrar.

Esses gêneros artificiais, muito antes de se ligarem à especulação filosófica, são produzidos na vivência cotidiana. Qualquer semelhança que dizemos perceber entre os objetos – ainda que estes sejam meros conceitos – é primeiramente o resultado de nossa capacidade de extrair de elementos distintos a propriedade comum que interessa à nossa ação – seja ela individual ou coletiva. Quando então o ser humano utiliza-se de *ideias gerais* para formular teorias filosóficas, engendra representações que não são mais do que projeções de sua capacidade de generalizar, isto é, de incluir sob um signo único elementos que *diferem* entre si. Essas *ideias gerais*, afirma Bergson (2006), são responsáveis pela criação de *falsos problemas* que obstaculizam a marcha do conhecimento filosófico.

De acordo com Deleuze (2012), no bergsonismo, os *falsos problemas* não são determinados pelo erro ou acerto de suas soluções, mas sim em função das ilusões sobre as quais se fundamentam. Ainda segundo Deleuze (2012), no pensamento bergsoniano, os *falsos problemas* se agrupam em dois tipos: os inexistentes, “[...] que assim se definem porque seus

⁵ Embora a tendência predominante das plantas seja o torpor, aquilo que nela poder-se-ia chamar de faculdade de generalização reside na capacidade de filtrar da vasta rede de estímulos externos que recebe, unicamente aqueles que importam: radiação solar, alguns nutrientes do solo etc.

próprios termos implicam uma confusão entre o ‘mais’ e o ‘menos’ [...]” (p. 12); e os mal colocados, “[...] que assim se definem porque seus termos representam mistos mal analisados” (p. 12).

Como exemplos do primeiro grupo, Bergson apresenta os *falsos problemas* do *não-ser*, da *desordem* e do *possível*. Eles baseiam-se em *ideias gerais* originárias em relação às quais o pensamento cria *ideias gerais* contrárias: concebe-se que o *ser* existe e que ele se insere no vazio do *não-ser*; diz-se que o universo possui uma *ordem* que nossa *razão* apreende, e que ela se origina da *desordem* que a antecedeu; tão logo se *realiza* um novo conhecimento e julga-se que ele preexistia à sua descoberta na condição de *possível*. Nesses três casos, as *ideias* originárias representam *mais* do que as *ideias* secundárias – estas representam *menos* do que aquelas, pois denotam uma *perda* ou *enfraquecimento* do *ser* em relação ao *não-ser*, da *ordem* em relação à *desordem* e do *possível* em relação ao *real*. Mas para Bergson, diz Deleuze (2012), acontece o inverso, pois ele procura mostrar que nas *ideias* secundárias há *mais* – e não *menos* – conteúdo de realidade do que nas *ideias* originárias.

Na ideia de não-ser, com efeito, há a ideia de ser, mais uma operação lógica de negação generalizada, mais o motivo psicológico particular de tal operação (quando um ser não convém à nossa expectativa e o apreendemos somente como a falta, como a ausência daquilo que nos interessa). Na ideia de desordem já há a ideia de ordem, mais sua negação, mais o motivo dessa negação (quando encontramos uma ordem que não é aquela que esperávamos). Na ideia de possível há mais do que na ideia de real, “pois o possível é o real contendo, a mais, um ato do espírito, que retrograda sua imagem no passado, assim que ele se produz”, e o motivo desse ato (quando confundimos o surgimento de uma realidade no universo com uma sucessão de estados em um sistema fechado) (DELEUZE, 2012, p. 13).

O segundo grupo de *falsos problemas* apresentado por Bergson sustenta-se em mistos mal analisados, isto é, em *ideias gerais* que agrupam de modo arbitrário coisas que se *diferem por natureza*. Os exemplos extraídos por Deleuze (2012) da filosofia bergsoniana são esclarecedores:

Pergunta-se, por exemplo, se a felicidade se reduz ou não ao prazer; mas talvez o termo prazer subsuma estados muito diversos, irreduzíveis, assim como a ideia de felicidade. [...] Também nesse caso são célebres as análises de Bergson, quando ele denuncia a intensidade como sendo um tal misto: quando se confunde a qualidade da sensação com o espaço muscular que lhe corresponde ou com a quantidade da causa física que a produz; a noção de intensidade implica uma mistura impura entre determinações que diferem por natureza, de modo que a questão “quanto cresce a sensação?” remete sempre a um problema mal colocado (p. 14).

Nota-se, em todo caso, que, ao mostrar as ilusões presentes nas *ideias gerais* que presidem a formulação de certos *problemas*, Bergson indica as causas de sua *falsidade*. Na raiz dos dois tipos de *falsos problemas* apresentados, há uma mesma ilusão do pensamento humano: a que consiste em conceber *ideias* em termos de *mais* e de *menos*, ou seja, em termos de *diferenças de grau*. Em última análise, Bergson considerava que as reflexões filosóficas acerca do *ser* e do *não-ser* enxergaram apenas

[...] diferenças de grau entre um tempo espacializado e uma eternidade supostamente primeira (o tempo como degradação, distensão ou diminuição do ser...): em uma escala de intensidade, todos os seres são definidos entre os dois limites, o de uma perfeição e o de um nada (DELEUZE, 2012, p. 18).

Percebe-se igualmente que, no problema da *intensidade*, a filosofia geralmente o concebe em termos de *diferenças de grau*, como quando se fala de alegrias mais intensas ou menos intensas. Nesse caso, lida-se com um estado psicológico – o de *alegria* – que, mesmo ao variar de *intensidade*, não muda aquilo que era em essência. Tal estado – que permanece durante todo o tempo idêntico a si mesmo – apenas aumenta ou diminui, fazendo com que sua variação seja traduzida em graus maiores ou menores: é o que se passa inclusive no senso comum, quando dizemos que hoje estamos *mais* alegres do que ontem, ou que ontem estávamos *menos* alegres do que hoje.

A crítica de Bergson à tendência de se pensar em termos de *diferenças de grau* estende-se também à ciência. O mecanicismo, por exemplo, só apresenta diferenças de posição, dimensão ou proporção entre os seres, os quais, apesar de suas *aparentes* variações, conservam sua *substância* inalterada; o evolucionismo, na medida em que postula uma evolução unilinear, “[...] nos faz passar de uma organização viva a uma outra por simples intermediários, transições e variações de grau” (DELEUZE, 2012, p. 18); a psicofísica apresenta, entre uma sensação e outra, simples *diferenças de quantidade*, as quais podem ser medidas através do deslocamento das substâncias cerebrais.

Cabe destacar que a tendência de pensamento que nos faz ver apenas *diferenças de grau* só se manifesta enquanto ilusão quando a sobrepomos às *diferenças de natureza*. Por um lado, essa ilusão é inseparável da condição humana, porquanto nossa faculdade de generalizar leva-nos a buscar as características supostamente comuns de objetos diferentes e a classificá-los segundo critérios de nosso interesse. Mas, por outro lado, deve-se notar que a matéria presta-se à *espacialização* que, pelo menos em parte, se organiza segundo leis que tendem a

repetir-se numa ordem matemática quase que invariável. Nesse sentido, o hábito de especular em termos de *mais* e de *menos* não é consequência apenas de uma faculdade de conhecimento humana, pois a matéria em si mesma presta-se a *variações de grau*. Portanto, desde que limitemos a visão do *mais* e do *menos* ao âmbito da físico-química da matéria não incorremos em erro ou ilusão. Mas, quando se trata de apreender as *diferenças de natureza* das próprias coisas, já não podemos mais realizar generalizações ou nos exprimirmos em termos de aumento ou diminuição, pois onde há *diferenças de qualidade* e não de *quantidade* existe também a irredutibilidade dos objetos a propriedades comuns, que podem ser enumeradas e medidas. Uma filosofia cuja meta seja a busca pelo rigor, ou precisão, deve reencontrar as verdadeiras *diferenças de natureza*, ou *articulações do real*, reveladas pela experiência⁶. A filosofia, assim entendida, se converterá num verdadeiro empirismo, isto é, num esforço “[...] que se propõe a cercar o máximo possível o próprio original, aprofundar-lhe a vida e, por uma espécie de *auscultação espiritual*, sentir-lhe palpitar a alma [...]” (BERGSON, 2006, p. 203). Não substituirá o objeto em sua *diferença de natureza* por generalizações abstratas nas quais tentaria encaixá-lo depois; ao invés disso, ela procurará seguir as sinuosidades do real e *simpatizar-se* com aquilo que cada objeto tem de único, pois “[...] um empirismo digno desse nome, um empirismo que só trabalha sob medida, vê-se obrigado a despende, para cada novo objeto que estuda, um esforço absolutamente novo” (BERGSON, 2006, p. 203).

De acordo com Deleuze (2012), Bergson “[...] não ignora que as coisas, de fato, realmente se misturam [...]” (p. 17), que “[...] a própria experiência só nos propicia mistos” (p. 17). Mas se a filosofia deve buscar com a maior precisão possível as *diferenças de natureza* entre as coisas, ou as *articulações do real*, é necessário que ela não se fundamente em *ideias gerais*, as quais não fazem distinção entre os elementos que compõem os mistos trazidos ao pensamento humano pela experiência. É essencial “[...] lutar contra a ilusão [...]” (DELEUZE, 2012, p. 16) inerente à nossa condição e reforçada pela matemática imanente à matéria. Trata-se, assim, de deslindar os mistos, de destrinçar as *articulações* que os compõem: é o próprio Bergson quem o faz em cada um dos *problemas* filosóficos que enuncia, mostrando como elementos com *diferentes naturezas* se interpenetram na formação do real.

As *diferenças de natureza* estão sempre entre os elementos que compõem os mistos. Aborde-se, conforme já exemplificado, o problema da relação entre *felicidade* e *prazer*: será

⁶ Se de um lado a percepção humana vincula-se à capacidade de generalização – a qual, aliás, é útil para a ação e a vida social –, de outro ela pode ser educada a ponto de inverter sua marcha habitual: é o que fazem os artistas quando deixam de lado os interesses pragmáticos sobre a vida, para poderem *simpatizar* com a riqueza dos detalhes que a constitui. Para Bergson (2006), a tarefa da filosofia consiste, pelo menos em parte, em contribuir para a mencionada educação da percepção.

necessário examinar em que medida tais conceitos correspondem efetivamente às *articulações do real*. Bergson, por exemplo, viu *diferenças de natureza* entre *memória e matéria*, *lembrança e percepção*, *instinto e inteligência*, *religião aberta e religião fechada*, entre outras. Mas a principal distinção feita por Bergson, afirma Deleuze (2012), aquela da qual todas as outras em sua filosofia derivam, é a que aponta as *diferenças de natureza* entre a *duração* e o *espaço*. Tal distinção nasce de um misto mal analisado: o de *tempo espacializado*, aquele por meio do qual representamos o *tempo* como sucessão de instantes justapostos em uma linha. A mencionada distinção foi estabelecida por Bergson (2006) ainda no contexto de sua juventude, quando procurava encontrar um ponto de apoio com base no qual pudesse desenvolver seu trabalho⁷. Opondo-se ao pensamento de Kant, considerado muito influente naquela época, Bergson (2006) julgou ter encontrado tal ponto de apoio na obra de Herbert Spencer, com a qual se sentia profundamente identificado. A obra spenceriana havia gerado grande repercussão no cenário filosófico da Europa entre os anos de 1860 e 1890. Alguns anos antes de Charles Darwin ter publicado *A origem das espécies*, Spencer havia se dedicado a desenvolver a ideia de evolução no conjunto de seus escritos, desdobrando-a em relação à biologia, à psicologia e à sociologia. O pensamento spenceriano, afirma Bergson (2006), ao “[...] tirar o decalque das coisas e modelar-se pelo detalhe dos fatos [...]” (p. 4), acabava promovendo a aproximação entre a filosofia e os dados imediatos da própria vida. Apesar de identificar nas obras de Spencer um conjunto de generalidades vagas, as quais denotavam fragilidade quanto ao aprofundamento das ideias últimas da mecânica, Bergson (2006) considerou que poderia retomar esta parte da obra, completando-a e consolidando-a. Ao iniciar tal empreendimento, Bergson (2006) diz ter se surpreendido, pois notou que a concepção de *tempo* na qual se apoiava o evolucionismo de Spencer era a mesma que a física mecânica utilizava para calcular o movimento de objetos no *espaço*. Tal concepção, concluía Bergson (2006), negligenciava o *tempo real*, isto é, a verdadeira *diferença de natureza do tempo*, para representá-lo em função de símbolos matemáticos extraídos de nossa visão do *espaço*. A esse respeito, Bergson (2006) diz:

Muito nos impressionou, com efeito, ver como o tempo real, que desempenha o papel principal em toda filosofia da evolução, escapa à matemática. Sua essência consistindo em passar, nenhuma de suas partes está mais aí quando outra se apresenta. A superposição de uma parte à outra com vistas à mensuração é, portanto, impossível, inimaginável, inconcebível. Sem dúvida, em toda mensuração entra um elemento de convenção, e é raro

⁷ Esta distinção não se encontrava desenvolvida em todas as suas consequências no início da filosofia de Bergson, embora desde então ela já possuísse a base a partir da qual se desdobrou.

que duas grandezas que são ditas iguais sejam diretamente superponíveis uma à outra. Apesar disso, é preciso que a superposição seja possível com relação a um de seus aspectos ou efeitos que conserve algo delas: esse efeito, esse aspecto são então aquilo que é medido. Mas, no caso do tempo, a ideia de superposição implicaria um absurdo, pois todo efeito da duração que for superponível a si mesmo e, por conseguinte, mensurável, terá por essência não durar. Sabíamos perfeitamente, desde nossos anos de colégio, que a duração é medida pela trajetória de um móvel e que o tempo matemático é uma linha; mas ainda não havíamos notado que essa operação destoa radicalmente de todas as outras operações de medida, pois não se exerce sobre um aspecto ou um efeito representativo daquilo que se quer medir, mas sobre algo que o exclui. A linha que medimos é imóvel, o tempo é mobilidade. A linha é algo já feito, o tempo aquilo que se faz e, mesmo, aquilo que faz de modo que tudo se faça. A medida do tempo nunca versa sobre a duração enquanto duração; contamos apenas um certo número de extremidades de intervalos ou de *momentos*, isto é, em suma, paradas virtuais do tempo. Estabelecer que um acontecimento irá se produzir ao cabo de um tempo t é simplesmente exprimir que, até lá, teremos contado um número t de simultaneidades de um certo tipo. Entre as simultaneidades, ocorrerá tudo o que se quiser. O tempo poderia acelerar-se enormemente, e mesmo infinitamente: nada teria mudado para o matemático, para o físico, para o astrônomo (p. 4-5).

Atravessando a história dos sistemas filosóficos, esse misto mal analisado repercutiu no pensamento científico Moderno. O modelo mecanicista de apreensão do conhecimento e representação da natureza, inaugurado no século XVII por René Descartes, defendia que o *movimento* e a *mudança* eram nada mais do que o deslocamento mecânico de partículas materiais no *espaço*, e concluía que “[...] o universo em geral e todos os corpos materiais são como máquinas perfeitas submetidas a leis matemáticas imutáveis criadas por Deus” (SANTOS PINTO, 2000, p. 11). Tal noção viria a se consolidar na ciência com a física de Isaac Newton, “[...] que consegue dar uma forma mais bem acabada à teoria mecanicista, fundamentando-a em leis expressas matematicamente por meio das quais os fenômenos naturais são explicados” (SANTOS PINTO, 2000, p. 11). Ora, se o *movimento* era a soma das unidades de *espaço* percorrido por uma partícula ou um corpo, o *tempo* era uma sucessão de instantâneos justapostos, unidade homogênea cuja finalidade era servir de convenção para calcular a velocidade de uma trajetória: em última análise, elemento passível de ser representado em termos de *diferenças de grau* – como quando se diz que tal *movimento* gasta *mais* ou então *menos tempo* para ser executado. O que não se viu, salienta Bergson (2006), é que, assim representado, o *tempo* não passa de simples projeção do *espaço*: “Estuda-se então o espaço, determina-se sua natureza e função, e depois se transportam para o tempo as conclusões obtidas” (p. 7). Desse modo, passa-se pelo *tempo* sem nele tocar, pois expresso segundo a representação do *espaço*, ele perde sua característica fundamental, que, de acordo

com Bergson (2006), consiste em *durar*. Para apreendermos a *duração* em sua *diferença de natureza*, é preciso romper com a barreira do *espaço* e seguir aquela tanto quanto possível, vincular-se ao seu fluxo sem dele se desviar⁸.

A princípio, conforme afirmei acima, pode-se considerar que, na filosofia bergsoniana, o principal misto dividido em *articulações naturais* foi o de *tempo espacializado*, o qual permitiu entrever a *diferença de natureza* entre *duração* e *espaço*. De acordo com Deleuze (2012), de modo elementar, tal *diferença* se explica da seguinte maneira: enquanto as *mudanças* no *espaço* traduzem-se apenas em *variações de graus*, o *movimento* da *duração* manifesta-se em termos de *diferenciações de natureza*. Sobre isso, Deleuze (2012) diz:

Quando dividimos alguma coisa conforme suas articulações naturais, temos, em proporções e figuras muito variáveis segundo o caso: de uma parte, o lado espaço, pelo qual a coisa só pode diferir em grau das outras coisas *e de si mesma* (aumento, diminuição); de outra parte, o lado duração, pelo qual a coisa difere por natureza de todas as outras *e de si mesma* (alteração) (DELEUZE, 2012, p. 25).

Cabe ressaltar que, embora de modo mais superficial as *diferenças de natureza* primeiramente se situem entre os elementos que compõem os mistos – como é o caso da *duração* e do *espaço* –, de forma mais profunda, elas estão inteiramente em apenas um elemento dos mistos: a *duração*.

Ora, não podemos nos contentar em simplesmente afirmar uma diferença de natureza entre a duração e o espaço. A divisão se faz entre a duração, que “tende”, por sua vez, a assumir ou a ser portadora de todas as diferenças de natureza (pois ela é dotada do poder de variar qualitativamente em relação a si mesma), e o espaço, que só apresenta diferenças de grau (pois ele é homogeneidade quantitativa). Portanto, não há diferença de natureza entre as duas metades da divisão; a diferença de natureza está inteiramente de um lado (DELEUZE, 2012, p. 25, grifo meu).

Isso acontece porque a *duração* é o *fluxo criador* que atravessa o *espaço* e insere em seu determinismo⁹ a *liberdade*. Ora, é no hiato que a *duração* – entendida como *fluxo criador livre* – abre no determinismo do *espaço* que as *diferenças* são engendradas. Como a *duração*,

⁸ Procurarei me aprofundar mais à frente na discussão do conceito de *duração*. Por ora, procurarei apenas mostrar como a *duração* se distingue do *espaço* no tocante ao estudo das noções de *diferença de natureza* e *diferença de grau*.

⁹ A respeito do determinismo do *espaço*, Bergson (2006) diz: “Pode-se [...], e mesmo deve-se falar ainda de determinismo físico, mesmo quando postulamos, com a física mais recente, o indeterminismo dos acontecimentos elementares dos quais o fato físico é composto” (p. 64). Mais à frente, mostrarei que, em certo sentido, mesmo tendendo a *espacializar-se*, a matéria também *dura*.

em seu permanente *movimento*, está sempre criando esses hiatos, acaba dando origem a novas realidades e formas de vida – entre elas as dos seres humanos –, que *diferem por natureza* umas das outras e de si mesmas. É nesse sentido que Deleuze (2012) diz que todas as *diferenças de natureza* estão inteiramente na *duração*. Nos termos do próprio Bergson (2011), a *duração* é a “[...] heterogeneidade pura” (p. 12).

Na apresentação do presente capítulo, anunciei que refletiria primeiramente sobre o aspecto metodológico da noção de *diferença* em Bergson, discutindo o significado das *diferenças de natureza* e das *diferenças de grau*. Disse também que, em seguida, me concentraria no aspecto ontológico da *diferença*, mostrando como no bergsonismo ela constitui a experiência profunda da consciência humana, a relação desta com a matéria, em certa medida, a própria matéria e, por fim, as manifestações da vida na natureza. Após me deter mais especificamente no primeiro aspecto acima apontado e abordar introdutoriamente o segundo, passo a me aprofundar neste.

1.2 A duração enquanto movimento de diferenciação: da experiência psicológica humana ao élan vital

Afirmo mais acima que, para apreender a *duração* em sua *diferença de natureza*, é preciso romper a barreira do *espaço* e seguir o fluxo daquela. Mas, neste caso, indaga Bergson (2006), o que perceberíamos?

Como apareceria ela [a *duração*] para uma consciência que quisesse apenas vê-la, sem medi-la, que a apreenderia então sem detê-la, que por fim se tomaria a si mesma como objeto e que, espectadora e atriz, espontânea e refletida, reaproximasse, até fazer com que coincidam, a atenção que se fixa e o tempo que foge? (BERGSON, 2006, p. 6).

Para responder a essa questão, Bergson (2006) faz da experiência psicológica humana seu primeiro campo de investigação. De fato, Bergson (2005) considera que a existência da “[...] qual estamos mais certos e que melhor conhecemos é incontestavelmente a nossa, pois de todos os outros objetos temos noções que podem ser julgadas exteriores e superficiais, ao passo que nos percebemos a nós mesmos internamente, profundamente” (p. 1). Mergulhando, então, em nossa própria vida interior, o que vemos? O que caracteriza nosso *existir*? Em um primeiro momento, poderíamos dizer que é a *mudança*, pois passamos constantemente de um estado de consciência a outro. A esse respeito, Bergson (2005) diz:

Tenho calor ou tenho frio, estou alegre ou estou triste, trabalho ou não faço nada, olho aquilo que me cerca ou penso em outra coisa. Sensações, sentimentos, volições, representações, eis as modificações entre as quais a minha existência se reparte e que a colorem sucessivamente. Mudo, portanto, incessantemente (p. 1).

Todavia, se repararmos com mais cuidado no modo de representação da mudança dos estados de consciência acima enunciado, veremos que falamos de nossas sensações, sentimentos e volições como se constituíssem blocos homogêneos, isto é, como se cada tom de nossa consciência permanecesse “[...] o mesmo durante todo o tempo em que ocorre” (BERGSON, 2005, p. 2). Consequentemente, se nossos estados de consciência conservam-se idênticos a si mesmos enquanto estão em atividade, a mudança de estados não é mais do que a substituição de um bloco homogêneo de sensações, sentimentos ou volições por outro. Ora, efetivamente mudamos incessantemente, entretanto, em um fluxo no qual cada um dos referidos estados não cessa ele mesmo de alterar-se a cada novo instante.

Tomemos o mais estável dos estados internos, a percepção visual de um objeto exterior imóvel. Por mais que o objeto permaneça o mesmo, por mais que eu o olhe do mesmo lado, pelo mesmo ângulo, sob a mesma luz, a visão que dele tenho nem por isso é menos diferente daquela que acabo de ter, quando mais não seja pelo fato de estar agora um instante mais velha (BERGSON, 2005, p. 2).

Ao caminhar pela estrada do *tempo*, inflamo continuamente com a *duração* que vamos reunindo; nosso espírito, “[...] por assim dizer, faz bola de neve consigo mesmo” (BERGSON, 2005, p. 2). No entanto, diz Bergson (2005), é mais cômodo não nos aplicarmos com atenção a essa mudança ininterrupta e só repará-la quando se torna considerável o suficiente para comunicar uma nova reação ao corpo ou um outro impulso à consciência. “A maior parte do tempo, vivemos exteriormente a nós mesmos, não percebemos de nosso eu senão o seu fantasma descolorido” (BERGSON, 1988, p. 159). Em certa medida, aliás, o esquecimento da *duração* de nossa experiência psicológica é útil. O mecanismo de nossa *inteligência* exige que olhemos para fora, pois ele prepara nossa ação sobre as coisas. “Sem dúvida, para bem agir, é vantajoso pensar naquilo que se fará, compreender o que se fez, representar-se aquilo que se poderia ter feito” (BERGSON, 2006, p. 44). Entretanto, exatamente porque cerramos os olhos à contínua transformação de cada estado da consciência – levando nossa atenção a se debruçar ora sobre a auscultação interior, ora sobre a ação a se executar –, vemo-nos forçados, quando a modificação tornou-se significativa a ponto de se

impor ao nosso espírito, a dizer que um outro estado se sobrepôs ao anterior. Nosso olhar se fixa na passagem da *duração* da consciência por uma série de atos descontínuos, e por isso percebe estados separados uns dos outros. Assim, diz Bergson (2005, p. 3), “[...] ali onde há apenas um suave declive, cremos perceber, ao seguirmos a linha quebrada de nossos atos de atenção, os degraus de uma escada”. Se, todavia, por um esforço de *intuição*, abarcássemos nossa *duração* psicológica em sua pureza, veríamos o movimento de nossa consciência como uma melodia na qual as notas musicais se misturam, produzindo um efeito dinâmico.

Sob a duração homogênea, símbolo extensivo da duração verdadeira, uma psicologia atenta discerne uma duração cujos momentos heterogêneos se penetram; sob a multiplicidade numérica dos estados conscientes uma multiplicidade qualitativa; sob um eu com estados bem definidos, um eu onde sucessão implica fusão e organização (BERGSON, 2011, p. 5).

A *duração* ultrapassa a concepção de *tempo espacializado* que, conforme dito antes, consiste num encadeamento linear de instantes interligados em uma cadeia matemática de causa e efeito. Ela se apresenta como fluxo ininterrupto de criação que incorpora uma pluralidade de elementos que se fundem dinamicamente (BERGSON, 2005). A *duração* conjuga o uno – pois é uma única corrente de movimento – e o múltiplo – pois essa corrente é composta por uma multiplicidade qualitativa de elementos que se interpenetram. Todavia, salienta Bergson (2006), justamente porque não se deve nunca substituir o objeto em sua *diferença de natureza* por sua tradução em conceitos gerais, é que não podemos resumir a experiência psicológica humana ao jogo especulativo entre uno e múltiplo. Com efeito,

[...] como essa “forma”, que é verdadeiramente informe, poderia ela caracterizar uma personalidade viva, agente, concreta e distinguir Pedro de Paulo? Acaso seria então de se espantar se os filósofos que isolaram essa “forma” da personalidade a descobrirem depois incapaz de determinar uma pessoa e forem levados, de grau em grau, a fazer de seu Eu vazio um receptáculo sem fundo que não pertence mais a Paulo do que a Pedro e no qual haverá lugar, como quisermos, para a humanidade inteira, ou para Deus, ou para a existência em geral? (BERGSON, 2006, p. 202).

Certamente Bergson (2006) não pretende contradizer suas primeiras considerações sobre a *duração* da consciência. O *tempo* de nossa experiência psicológica, de fato, apresenta-se como um movimento uno tingido por uma multiplicidade qualitativa que se interpenetra dinamicamente. No entanto, essa noção não deve nos manter no campo da abstração pura, mas sim, diz Bergson (2006), preparar-nos para entrar nos domínios da mobilidade interior em sua coloração própria.

Que a personalidade tenha unidade, isto é certo; mas semelhante afirmação nada me ensina sobre a natureza extraordinária dessa unidade que é a pessoa. Que nosso eu seja múltiplo, também o concedo, mas há aí uma multiplicidade com relação à qual não há como não reconhecer que ela nada tem em comum com nenhuma outra (BERGSON, 2006, p. 204).

Assim, o que Bergson (2006) procura indicar é que o conceito não substitui a *intuição* simples, que se pode obter quando se *simpatiza* com a consciência que, agindo, sentindo e desejando, se *diferencia*. Ao avançar na estrada da *duração*, cada um de nós se singulariza, nosso passado se conserva por inteiro, segue-nos a cada momento, evidenciando-se no conjunto dos hábitos que adquirimos ou nas lembranças de certos fatos particulares de nossa vida.

Que somos nós, com efeito, que é nosso *caráter*, senão a condensação da história que vivemos desde nosso nascimento, antes mesmo de nosso nascimento, já que trazemos conosco disposições pré-natais? Sem dúvida, pensamos apenas com uma pequena parte de nosso passado; mas é com nosso passado inteiro, inclusive nossa curvatura de alma original, que desejamos, queremos, agimos (BERGSON, 2005, p. 5-6).

Graças à conservação da memória, nossa consciência se vê impossibilitada de reproduzir integralmente uma mesma vivência. Ainda que as condições materiais nas quais realizamos um ato sejam aparentemente similares às anteriores, ainda que também nos esforcemos para evocar o que sentíamos na ação original que procuramos imitar, ao executá-lo nós próprios nos encontramos em um momento *diferenciado* de nossa *duração* psicológica: já não somos hoje a pessoa que éramos ontem. “Nossa personalidade, que se edifica a cada instante a partir da experiência acumulada, muda incessantemente. Ao mudar, impede que um estado, ainda que idêntico a si mesmo na superfície, se repita algum dia em profundidade” (BERGSON, 2005, p. 6). Por esse motivo, nossa *duração* é irreversível.

Ao mesmo tempo em que vamos nos constituindo pelos eventos que já nos ocorreram, deparamo-nos também com ocasiões novas, as quais podemos verdadeiramente considerar que são imprevisíveis. Ora, diz Bergson (2005, p. 6), se de um lado não nos é possível “[...] passar duas vezes pelo mesmo estado [...]”, de outro não nos é facultado prever o futuro. O que acontecerá conosco no dia de amanhã, na semana que vem, daqui a dois meses ou mesmo dois anos? Quais caminhos tomaremos? Que histórias construiremos? É impossível para qualquer um responder com absoluta certeza a alguma dessas perguntas. Bergson (2006) tece algumas considerações sobre isso na seguinte citação:

De fato, procurem representar-se hoje a ação que vocês realizarão amanhã, mesmo que saibam o que irão fazer. Sua imaginação talvez lhes evoque o movimento a ser executado; mas acerca daquilo que pensarão e experimentarão ao executá-lo, vocês nada podem saber hoje, uma vez que seu estado de alma conterà amanhã toda a vida que vocês terão até então vivido com, além disso, aquilo que lhe será acrescentado por esse momento particular. Para preencher esse estado, antecipadamente, com o conteúdo que ele irá ter, ser-lhes-ia preciso o tempo que separa o hoje de amanhã, nem mais nem menos, pois vocês não poderiam diminuir nem de um único instante a vida psicológica sem lhe modificar o conteúdo. Acaso se pode, sem desnaturá-la, encurtar a duração de uma melodia? A vida interior é exatamente essa melodia. Portanto, supondo que saibam o que farão amanhã, de sua ação vocês só preveem a configuração exterior; qualquer esforço para imaginar antecipadamente seu interior irá ocupar uma duração que, de prolongamento em prolongamento, irá conduzi-los até o momento em que a ação se exerce e no qual já não se pode mais tratar de prevê-la (p.13).

Toda vez que procuramos antever determinado acontecimento de nossa vida, lançamos no futuro uma projeção que, em última análise, é composta por imagens de fatos que havíamos percebido no passado, ou por um novo arranjo que elaboramos a partir dessas mesmas imagens. Porém, se no porvir nossa consciência experimentará sensações e sentimentos que nunca antes tinha percebido, podemos concluir que o passado não poderia abranger o futuro e que este, conseqüentemente, será imprevisível. Enfim, cada uma de nossas vivências é “[...] um momento original de uma história não menos original” (BERGSON, 2005, p. 7). Alguns pensadores insistiram em negar essa ideia, em afirmar que se tal ou qual evento sobreveio no curso de nossa vida é porque era possível que ele acontecesse, como se ele estivesse virtualmente delineado, esperando apenas que as condições fortuitas para seu aparecimento se desenvolvessem (BERGSON, 2006). Bastaria que estivéssemos suficientemente informados sobre o conjunto de relações no qual estamos inseridos, que conseguíssemos calcular as múltiplas cadeias de causa e efeito ocorridas dentro desse conjunto, e conseguiríamos antever os acontecimentos vindouros. Mas para Bergson (2006), sem que disso se dessem conta, tais pensadores estariam incorrendo em uma ilusão da inteligência. Procurando argumentar contra a referida ilusão, Bergson (2005) dizia:

O retrato acabado explica-se pela fisionomia do modelo, pela natureza do artista, pelas cores esparsas na paleta; mas, mesmo com o conhecimento daquilo que o explica, ninguém, nem mesmo o artista, poderia ter previsto exatamente o que seria o retrato, pois predizê-lo teria sido produzi-lo antes que fosse produzido, hipótese absurda que se destrói a si mesma. O mesmo vale para os momentos de nossa vida, dos quais somos os artífices. Cada um deles é uma espécie de criação. E, assim como o talento do pintor se forma ou se deforma, em todo caso se modifica, pela própria influência das obras

que produz, assim também cada um de nossos estados, ao mesmo tempo que sai de nós, modifica nossa pessoa, sendo a forma nova que acabamos de nos dar (p. 7).

A estrada da *duração* que percorremos não é indeterminada só porque nosso futuro não está dado, mas também porque a pessoa que seremos mais adiante depende, pelo menos em parte, das escolhas que formos realizando no fluxo do devir. A esse respeito, Bergson (2005) faz a seguinte consideração:

Cada um de nós, deitando um lance de olhos retrospectivo sobre sua história, constatará que sua personalidade de criança, ainda que indivisível, reunia nela pessoas diversas que podiam permanecer fundidas entre si porque estavam em estado nascente: essa indecisão cheia de promessas é mesmo um dos maiores charmes da infância. Mas as personalidades que se interpenetram tornam-se incompatíveis ao crescer e, como cada um de nós só vive uma única vida, por força tem de fazer uma escolha. Na verdade, escolhemos incessantemente e incessantemente também abandonamos muitas coisas. A estrada que percorremos no tempo é juncada pelos destroços de tudo o que começávamos a ser, de tudo o que poderíamos ter-nos tornado (p. 109).

Em síntese, formamo-nos enquanto seres singulares graças à constante mudança de estados no conjunto de nossa vida psicológica, ao contínuo crescimento de nossa memória, à vivência de novas e imprevisíveis experiências a cada momento e ao que escolhemos fazer das coisas e de nós mesmos. Mas não são exclusivamente nossas escolhas que se *diferenciam*, porquanto as razões que encontramos para realizá-las também são distintas. Bergson (2005) diz que:

Essa criação de si por si é tanto mais completa, aliás, quanto melhor raciocinamos sobre o que fazemos. Pois a razão não procede aqui como na geometria, onde as premissas são dadas de uma vez por todas, impessoais, e onde uma conclusão impessoal se impõe. Aqui, pelo contrário, as mesmas razões poderão ditar a pessoas diferentes, ou a uma mesma pessoa em diferentes momentos, atos profundamente diferentes, ainda que igualmente racionais. A bem dizer, não são exatamente as mesmas razões, uma vez que não são as razões da mesma pessoa, nem do mesmo momento. É por isso que não se pode operar sobre elas *in abstracto*, de fora, como na geometria, nem resolver para outrem os problemas que a vida lhe coloca. Cada um deve resolvê-los de dentro, por sua conta (p. 7-8).

Alguns parágrafos acima afirmei que aos olhos de Bergson (2006), conquanto fosse possível encontrar conceitos que se modulasse sobre a *duração* de nossa consciência, tais conceitos não deveriam se tornar nunca os substitutos dos próprios originais. Por

consequência, embora se pudesse dizer que nossa experiência psicológica apresenta-se como um movimento uno tingido por uma multiplicidade qualitativa que se interpenetra dinamicamente, para apreender tal experiência seria necessário *intuí-la* em sua mobilidade real, *simpatizar-se* com sua continuidade de mudança. Creio que, ao cabo das explicações que desenvolvi desde então, tenha ficado claro o motivo da seguinte afirmativa: ao percorrer uma curva de *tempo*, cada consciência se *diferencia* tanto em relação a si mesma – pois a cada instante deixa de ser o que era para modificar-se –, quanto em relação às outras consciências. Se fui levado a essa abordagem da *duração* em função da pergunta *o que caracteriza nosso existir?*, aproveitarei para finalizar com a resposta dada pelo próprio Bergson (2005, p. 8): “[...] buscamos apenas determinar o sentido preciso que nossa consciência dá à palavra ‘existir’ e descobrimos que, para um ser consciente, existir consiste em mudar, mudar, em amadurecer, amadurecer, em criar-se indefinidamente a si mesmo”.

Ao concluir suas investigações sobre o problema da *duração* no contexto de nossa vida psicológica, Bergson percebe a necessidade de determiná-lo no âmbito da relação entre espírito e matéria, atendo-se não só à consciência humana, mas também à dos seres vivos que formam as linhas de evolução da natureza. Todavia é necessário saber se nos é dado simpatizar com qualquer outra realidade além da de nossa própria experiência psicológica. A intuição poderia apreender o ser da matéria e a experiência vivida pelos demais seres da natureza? Ora, indaga Bergson (2006), se “[...] todo ser vivo nasce, desenvolve-se e morre, se a vida é uma evolução e se a duração é aqui uma realidade, não haveria também uma intuição do vital e, por conseguinte, uma metafísica da vida, que prolongaria a ciência do vivo?” (p. 30).

De acordo com o que expus acima, o mecanicismo reduziu a matéria a um conjunto de partículas isoladas que se moviam segundo leis matemáticas universais. Por essa razão, seria possível destacar instantâneos no movimento dos objetos pelo *espaço*, analisando-os e estabelecendo entre eles relações rigorosas de causa e efeito. A ciência alcançaria, assim, a obtenção de princípios gerais que descreveriam os fenômenos materiais tanto do presente quanto do futuro, pois tais fenômenos não eram mais do que puras repetições de uma mesma lei universal. No campo da ciência, como afirma Bergson (2006), uma concepção desse tipo é até compreensível, pois sua função é conhecer a matéria para agir sobre ela. Ora, para se executar uma ação, é preciso ter pontos de apoio firmes. Sobre isso, salienta Bergson (2006, p. 65):

O que se tornaria a mesa sobre a qual escrevo nesse momento se minha percepção, e, por conseguinte, minha ação, fosse feita para a ordem de grandeza à qual correspondem os elementos, ou antes, os acontecimentos constitutivos de sua materialidade? Minha ação seria dissolvida; minha percepção abarcaria, no lugar em que vejo minha mesa e no curto momento em que a olho, um universo imenso e uma não menos interminável história. Ser-me-ia impossível compreender como essa imensidão movente pode se tornar, para que eu aja sobre ela, um simples retângulo, imóvel e sólido.

Mas se suspendermos a barreira do *espaço*, deixando por um momento de lado nossa necessidade de ação para *intuir* a matéria em sua mobilidade, surpreendemos nela não a repetição absoluta de uma lei matemática, e sim a própria presença da *duração*. A esse respeito, diz Bergson (2006, p. 81): “Um pensador profundo, vindo da matemática para a filosofia, verá um pedaço de ferro como ‘uma continuidade melódica’”. O ato por meio do qual o cientista isola um sistema, eliminando suas relações com o tecido do qual antes fazia parte, não é completamente artificial, pois a matéria apresenta uma disposição para formar conjuntos isoláveis. Contudo, essa é somente uma tendência, porquanto tais conjuntos não estão jamais em estado de imobilidade e o isolamento nunca é completo. Na realidade, os conjuntos, ou sistemas materiais, compõem um imenso corpo cujos membros, por assim dizer, estão permanentemente se movendo e interagindo. E essa interação dos conjuntos materiais, finalmente, desenvolve-se no tempo, “[...] num simples fluxo, numa continuidade de escoamento, num devir” (BERGSON, 2005, p. 397).

Em vão nossos raciocínios sobre os sistemas isolados implicam que a história passada, presente e futura de cada um deles poderia ser desdobrada de um só golpe, em leque; nem por isso essa história deixa de se desenrolar pouco a pouco, como se ocupasse uma duração análoga à nossa (BERGSON, 2005, p. 10).

Caso assim não fosse, tornar-se-ia incompreensível a mútua relação entre consciência e matéria. Certamente não se trata de dizer que a *duração* da matéria é equivalente à de uma consciência. Se estivessem niveladas não haveria porque falar de consciência e matéria, ambas seriam uma única e mesma coisa. Todavia, retoma Bergson (2005), também não é o caso de afirmarmos que elas estariam radicalmente afastadas, pois se misturam no devir organizador do tecido da realidade. Na verdade, conforme esclarece Bergson (2011, p. 173), “[...] a vida é um movimento, a materialidade é o movimento inverso e cada um desses dois movimentos é simples, a matéria que forma um mundo sendo um fluxo indiviso, e indivisa também sendo a vida que a atravessa recortando nela seres vivos”. A *diferença de natureza* entre elas incide no tipo de movimento que realizam, a saber: um de distensão, outro de

contração. Isso equivale a dizer de um lado que, se alongarmos ao máximo a *duração*, descobrimos o movimento da matéria resolvido “[...] em abalos elementares, os mais curtos dos quais são de uma duração muito ínfima, quase evanescente, mas não nula” (BERGSON, 2011, p. 53); e de outro que, se a comprimirmos ao máximo, encontramos a memória, “[...] progresso contínuo do passado que rói o porvir e incha à medida que avança” (BERGSON, 2011, p. 47). Assim, conclui Bergson (2011, p. 132-133),

[...] é possível conceber uma infinidade de graus¹⁰ entre a matéria e o espírito plenamente desenvolvido, o espírito capaz de ação não só indeterminada, mas racional e refletida. Cada um desses sucessivos graus, que mede uma intensidade crescente de vida, corresponde a uma tensão mais elevada de duração [...].

Entre a consciência humana e a matéria, cada uma das duas representando uma extremidade da *duração*, haveria uma acentuada *diferença de natureza*. Em meio às duas extremidades, entrevemos uma infinidade de manifestações da vida, cada uma delas *diferindo por natureza* de todas as outras. A interpretação mecanicista dos fenômenos vitais insistia em descrevê-los como puro resultado das forças físico-químicas que compõem a matéria orgânica, vendo nas mudanças de comportamento dos seres ou mesmo no surgimento de novas formas de vida meros acidentes introduzidos na mecânica do movimento da natureza. Ora, diz Bergson (2005), a física também considera que, se ampliarmos o tamanho de uma curva desenhada no papel, observaremos que ela é composta por uma sucessão de pontos matemáticos menores e que, caso venhamos igualmente a ampliar cada um desses pontos, perceberemos que eles são, na verdade, linhas retas em tamanho reduzido. Consequentemente, conclui a física, a curva é um somatório de linhas retas. Todavia, argumentava Bergson (2005), se há uma mecânica que explique o devir da natureza, ela necessariamente é a da *duração*, pois, “[...] na verdade, a vida é tão pouco feita de elementos físico-químicos quanto uma curva é composta por linhas retas” (p. 34-35).

Falei anteriormente da crítica de Bergson (2006) ao pensamento de Herbert Spencer, o qual, recorrendo aos princípios da mecânica para formular sua concepção de evolução, deixou escapar a *duração* tal como efetivamente a sentimos. Agora, depois de ter explicado o significado da *duração* no contexto de nossa vida psicológica, bem como nos domínios da matéria e sua relação com o espírito, cabe-me esclarecer o lugar que ela ocupa no movimento

¹⁰ Deve-se entender por *graus* não aquilo que escrevi acima relativamente às *diferenças de graus*, mas sim as próprias *diferenças de natureza*.

evolutivo da natureza e a razão pela qual ela levou Bergson (2005) a opor-se ao evolucionismo spenceriano.

Conforme afirma Bergson (2005), o século XIX exigia uma filosofia capaz de investigar o detalhe dos fatos particulares e adotar o movimento da *duração*. O surgimento das “[...] ciências morais, o progresso da psicologia, a importância crescente da embriologia no seio das ciências biológicas, tudo isso devia sugerir a ideia de uma realidade que dura interiormente, que é a própria duração” (BERGSON, 2005, 392). Desse modo, quando Herbert Spencer anunciou uma teoria da evolução

[...] na qual seria retraçado o progresso da matéria em direção à perceptibilidade ao mesmo tempo que a marcha do espírito em direção à racionalidade, na qual a complicação das correspondências entre o externo e o interno seria seguida grau por grau, na qual a mudança se tornaria por fim a própria substância das coisas, para ele voltaram-se todos os olhares (BERGSON, 2005, p. 392).

Mas, imediatamente após ter se colocado no caminho da *duração*, Spencer virou-se bruscamente para outro rumo. Bergson (2005) esclarece que Spencer

[...] toma a realidade sob sua forma atual; quebra-a, espalha-a em fragmentos que joga ao vento; depois, “integra” esses fragmentos e lhes “dissipa” o movimento. Tendo imitado o Todo por um trabalho de mosaico, imagina ter retraçado o seu desenho e feito sua gênese (p. 393).

De acordo com o que disse antes, a mobilidade verdadeira não se faz com sucessão de estados ou com justaposição de instantâneos isolados entre si. Todavia, Spencer acreditou que recompunha o movimento de evolução da natureza encaixando entre si peças estilhaçadas, imagens quebradas da mudança. Mas, se pelo contrário nos recolocarmos na *duração*, sentiremos que o ímpeto que levou a vida a guindar-se das formas mais simples para as mais complexas é uma única corrente de consciência que cria incessantemente (BERGSON, 2005). Tal corrente, como a *duração* de uma consciência humana, seria um movimento de heterogeneidade pura, unidade e multiplicidade que se interpenetrariam criando diferentes seres vivos. Esses diferentes seres, ao mesmo tempo em que são singulares, conservam entre si um parentesco. Eles se aproximam pela identidade do impulso de vida, o qual, ao longo do tempo, foi acentuando em distintas linhas de evolução determinadas virtualidades que carregava em gérmen. A este impulso que incita e organiza a vida, Bergson (2005) deu o nome de *elã vital*. Ao seu redor, configura-se a matéria que dá forma ao corpo de cada ser

vivo e de cada espécie, corpo esse que, a partir de seus mecanismos cerebrais e motores, permitirá que a *duração* se manifeste com um potencial de liberdade específico.

De acordo com Bergson (2005), os estudos sobre a origem e evolução da vida continuarão enfrentando enormes dificuldades caso persistam em manter sua concepção habitual de gênese (BERGSON, 2005). Geralmente procura-se abarcar a totalidade do universo, crendo que houve um único e derradeiro início no qual tudo foi gerado, ou onde cada coisa foi se alocando em seu devido lugar segundo certas leis da natureza. Mas se nosso esforço deixa de lado a imagem estática do universo e se aloja na *duração*, a ideia de criação associa-se à de multiplicação constante de novas formas de vida e desdobramento de cada uma delas em modos cada vez mais complexos de organização. A esse respeito, diz Bergson (2005, p. 107):

O movimento evolutivo seria coisa simples, seria coisa rápida determinar sua direção, se a vida descrevesse uma trajetória única, comparável à de uma bala maciça lançada por um canhão. Mas lidamos aqui com um obus que imediatamente explodiu em fragmentos, os quais, sendo eles próprios espécies de obuses, explodiram por sua vez em fragmentos destinados a novamente explodirem e assim por diante, durante muito tempo.

Se, no primeiro caso, o de nossa representação habitual, raciocinamos sobre os dados da vida como se fossem objetos em repouso ou formas definitivamente estabelecidas, no segundo, tomamo-los como puro e permanente movimento de mudança e diferenciação. Ao considerarmos que o universo todo é atravessado por um extenso fluxo de duração, que ele mesmo é um rio em movimento permanente, concluímos que ele continua criando, a cada novo momento, seres e formas de organização da matéria completamente originais. Sabe-se, por exemplo, que os planetas não foram criados todos no mesmo instante, pois as pesquisas da astronomia nos mostram que existem nebulosas que ainda hoje estão se concentrando, com colorações, medidas e formatos distintos; sabe-se também que a evolução dos seres não chegou a um ponto de estagnação, pois a biologia continua a descobrir novas formas de vida cujo parentesco com outras espécies falta ainda determinar. A natureza não está pronta, “[...] é vida incessante, ação, liberdade” (BERGSON, 2011, p. 172). Ela pode ser comparada a um recipiente cheio de vapor em alta pressão, em cujas paredes existem algumas fissuras por onde esse vapor escapa em jatos. Algumas porções desse vapor, ao alcançarem certas camadas da atmosfera, condensam-se e caem, outras permanecem no estado gasoso resistindo às forças que lhes impelem a cair. Assim, do imenso reservatório que é a vida, a todo tempo escapam novos jatos, cada um dos quais, ao condensar-se e cair, torna-se ele mesmo um

mundo à parte (BERGSON, 2011). Cada um desses mundos à parte, ao marchar na estrada da *duração*, diferencia-se e ao reproduzir-se, transmite à geração seguinte o impulso de que era portador, povoando a natureza com uma riqueza admirável de seres diferentes entre si, os quais darão, a seu turno, continuidade à caminhada da vida: a da pura *diferença*.

Disse anteriormente que, segundo Deleuze (2012), o pensamento bergsoniano, do modo como procurei até agora apresentá-lo, fornece a maior contribuição a uma filosofia da diferença, proporcionando a esta as bases metodológica e ontológica. Procurei primeiramente discutir o aspecto metodológico da noção de *diferença* em Bergson ao refletir sobre as *diferenças de natureza* e as *diferenças de grau* – o que não significa que tenha abordado ainda todas as dimensões do *método intuitivo*. Em seguida, aprofundei-me no aspecto ontológico da noção de *diferença* em Bergson, evidenciando sua importância no âmbito de nossa vida psicológica e no contexto da evolução dos seres na natureza. Resta-me agora avançar no estudo do método intuitivo e destacar sua relação com a pesquisa que desenvolvo nesta dissertação, tarefa que realizarei no capítulo seguinte.

2 O MÉTODO DA INTUIÇÃO EM HENRI BERGSON E AS PESQUISAS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS

O arcabouço epistemológico que sustenta as práticas de pesquisa em educação no Brasil é muito amplo. Ele está aberto às mais diversas contribuições, apropriando-se dos aportes teóricos de vários campos de conhecimento. Cada um desses aportes, por sua vez, dá margem para a utilização de distintas técnicas de investigação, das quais nossas pesquisas também fazem uso. Se, por um lado, este panorama enriquece a produção de saber da área educacional e permite a cada pesquisador lançar mão do viés epistemológico com o qual se identifica, por outro traz à tona dificuldades em relação às quais precisamos estar precavidos. Creio que uma delas nos exige maior atenção: a coesão *teoricometodológica*, isto é, a coerência entre o ponto de vista teórico no qual o pesquisador se coloca e os instrumentos que emprega para empreender a investigação de um determinado objeto de pesquisa focado justamente a partir da base teórica que escolheu. Mais especificamente no meu caso, isso equivale a dizer que, se me propus a pensar a relação entre as *diferentes durações* vividas pelos alunos e alunas, e o currículo, tomando como referencial teórico para compreender tal relação a filosofia de Henri Bergson, é preciso encontrar saídas metodológicas que efetivamente me permitam alcançar este objetivo.

No capítulo anterior, disse eu que o pensamento bergsoniano se sustenta nos conceitos de *intuição* e *duração*. Afirmei também que, para Deleuze (2012), tais conceitos eram peças fundamentais na compreensão da noção de *diferença* no bergsonismo. Apoiando-me tanto nas reflexões do próprio Bergson quanto na leitura feita por Deleuze da filosofia bergsoniana, procurei mostrar em que medida a *intuição* e a *duração* continham a noção de *diferença*. No tocante ao aspecto metodológico da filosofia de Bergson, discuti o significado das *diferenças de natureza* e *diferenças de grau*, sem, entretanto, aprofundar-me na reflexão do *método intuitivo*. Embora tal *método* defenda de fato a necessidade de se pensar filosoficamente as *diferenças de natureza*, ou *articulações do real*, que compõem os mistos, ele é constituído também de outros princípios, ou regras. Neste capítulo, retomarei brevemente as reflexões que já realizei acerca do *método intuitivo*, mas avançarei na exposição de seus demais princípios, ou regras. Acredito que assim fazendo, estarei colocando em evidência não só a relação entre o método filosófico de Bergson e a noção de *diferença* presente em sua obra, mas também as regras que deverei de partida adotar para alcançar, dentro do possível, a coesão *teoricometodológica* a que me referi no parágrafo anterior.

É preciso notar que o *método intuitivo* era aquele que Bergson (2006) julgava “[...] dever recomendar ao filósofo” (p. 1), o que poderia levantar dúvidas quanto à possibilidade de utilizá-lo em qualquer outro campo de conhecimento que não seja o da filosofia. De modo mais específico, cabe questionar a pertinência de seu uso em minha pesquisa, a qual se vincula mais diretamente ao campo da educação. Para responder a esse questionamento, relembro que o arcabouço epistemológico no qual se assentam as investigações da área educacional é amplo, o que torna a conexão entre filosofia e educação não só possível, como também potente, pois permite que os fenômenos educacionais sejam enfocados sob a luz do pensamento de diferentes filósofos. Tais fenômenos passam a ser ressignificados a partir dessas diferentes perspectivas filosóficas, de maneira que tanto o pensamento quanto a prática educacional alarguem seus horizontes de ação. Ora, se considero que a noção de *diferença* desenvolvida na filosofia de Bergson não está contida apenas nos livros que ele escreveu, mas na vida tal como ela acontece dentro e fora das escolas, e que tal *diferença* é precisamente o objeto do *método intuitivo*, então me arrisco a sustentar que tal *método* é passível de ser aplicado à pesquisa que realizo.

Inversamente, ao mesmo tempo em que o bergsonismo contribui para o campo das pesquisas educacionais, as pesquisas educacionais, com alguns vieses *teoricometodológicos* consolidados ou em consolidação, iluminam também a compreensão quanto à aplicação do *método intuitivo* dentro de minhas investigações. Considero, portanto, que, ao invés de uma divergência epistemológica entre a pesquisa em educação e a investigação filosófica, o que existe é uma convergência que proporcionará mais clareza e coesão à minha pesquisa. Mas, em se tratando de uma convergência, preciso também falar dos vieses *teoricometodológicos* que, saindo das pesquisas educacionais, caminham na direção do *método* bergsoniano em sua relação com a *diferença*. Tecerei, assim, alguns paralelos entre o *método* demonstrado por Bergson e o que vem se convencendo chamar na educação de *pesquisas nos/dos/com os cotidianos* (OLIVEIRA; SGARBI, 2008). Por fim, apontarei os desdobramentos desse rico encontro nas práticas de investigação que realizo nesta dissertação.

2.1 O método da intuição em Henri Bergson

O conceito de *intuição*, dentro ou fora dos limites da tradição filosófica, possui diversos significados. Por esse motivo, seria fácil confundir o sentido dado a ele no âmbito da

filosofia bergsoniana. De início, segundo esclarece Deleuze (2012), pode-se afirmar que “[...] a intuição não é um sentimento, nem uma inspiração, nem uma simpatia confusa, mas um método elaborado, e mesmo um dos mais elaborados métodos da filosofia” (p. 9). Santos Pinto (2010), na mesma direção, afirma que, ao longo da filosofia bergsoniana, a *intuição* se “[...] torna um método rigoroso de conhecimento filosófico e então adquire uma acepção específica, de tal maneira que, quando falamos de intuição nesse filósofo, estamos invocando uma forma particular de a conceber e também de a empregar” (p. 7). Por fim, procurando delimitar a distinção entre sua concepção de *intuição* e a de outros filósofos, Bergson (2006) diz:

Pelo fato de que um Schelling, um Schopenhauer e outros já recorreram à intuição, pelo fato de que opuseram, em maior ou menor grau, a intuição à inteligência, poder-se-ia acreditar que aplicávamos o mesmo método. Como se a intuição deles não fosse uma procura imediata do eterno! Como se para nós não se tratasse, pelo contrário, de reencontrar primeiro a duração verdadeira (p. 27).

Sendo assim, é da especificidade da *intuição* em Bergson que deverei tratar aqui, procurando afastar os sentidos atribuídos a tal conceito por outros pensadores ou pelo senso comum. Apesar de ter se convertido em método no decurso da obra bergsoniana, a *intuição*, “[...] se ela é possível, é um ato simples” (BERGSON, 2006, p. 187). É desse ato simples, em primeiro lugar, que procurarei dar conta. Acredito que, ao distinguir *intuição* e *inteligência*, ao mostrar o caráter mais elementar de ambas, e ao apontar o movimento evolutivo do qual se originaram, estarei simultaneamente demonstrando porque o sentido da *intuição* pode ser considerado incomum no contexto do bergsonismo, e porque ela é capaz de revelar ao filósofo as *diferenças de natureza* que constituem a *duração* da vida. Recordo, todavia, que, de um ato simples, a *intuição* se converte em um *método* elaborado, e, conforme disse antes, um dos mais elaborados métodos da filosofia. Ora, questiona Deleuze (2012, p. 10), “[...] como pode a intuição, que designa antes de tudo um conhecimento imediato, formar um método, se se diz que o método implica essencialmente uma ou mais mediações?”. Não estaríamos realmente frente a uma grande contradição? Na realidade, não, pois, embora seja um ato simples, a *intuição* “[...] não é um ato único, mas uma série indefinida de atos, todos do mesmo gênero, sem dúvida, mas cada um de uma espécie muito particular [...]” (BERGSON, 2006, p. 214). Portanto, após concluir a primeira parte de meus esclarecimentos, debruçar-me-ei sobre cada um dos atos que se atualizam no *método intuitivo*, revelando também sua relação com a noção de *diferença*.

2.1.1 A evolução e as formas de conhecimento: a *intuição* enquanto ato vivido

Mostrei no capítulo anterior que, para Bergson (2006), a representação do *movimento* e da *mudança* que a si mesma a metafísica tradicional dava fazia o intelecto humano desembocar em contradições insolúveis: os *falsos problemas*. Aprofundando-se sobre a teoria mecanicista de apreensão da natureza, Bergson (2006) evidenciou que a noção de *tempo* com que trabalharam os filósofos e cientistas modernos não era muito distinta da de *espaço*, pois aquela se apresentava como sucessão linear de instantes descontínuos. Segundo Bergson (2006), ao longo da tradição, os filósofos não haviam se dedicado muito ao conceito de *duração*. *Tempo* e *espaço* eram abordados como objetos pertencentes ao mesmo gênero, no qual o *espaço* era o elemento determinante. Como o *espaço* está sujeito a fragmentações, medições, recomposições, cálculos e previsões, conclui-se que o *tempo* também deva estar. Mas se a natureza do *tempo*, tal como o sentimos em nós mesmos, consiste em *durar*, por qual razão os filósofos teriam engendrado o misto mal analisado de *tempo espacializado*? Bergson (2006) julgou que encontraria a resposta para tal questão examinando a estrutura do entendimento humano. Primeiramente, dizia Bergson (1988), parece que a forma da linguagem a que recorreremos para nos exprimirmos determina que coloquemos ao redor de nossas ideias os mesmos contornos nítidos e precisos, os mesmos intervalos que julgamos haver entre os objetos materiais. Dessa maneira, afirma Bergson (2006, p. 7), “[...] a duração exprime-se sempre em extensão. Quando evocamos o tempo, é o espaço que responde a nosso chamado. A metafísica precisou conformar-se aos hábitos da linguagem”. Mas se nosso pensamento, pelo menos em certa medida, imita nossa linguagem, não seria por que esta mesma linguagem é parte integrante da estrutura de nosso entendimento? Não haveria, então, uma solidariedade entre a linguagem e o *modus operandi* de nosso intelecto? Sua destinação, enfim, não seria a mesma da de nossa *inteligência*? É o próprio Bergson (2006) quem responde: “Foi exatamente o que acreditamos perceber ao estudar a estrutura do entendimento humano. Pareceu-nos que uma de suas funções era justamente a de mascarar a duração, seja no movimento, seja na mudança” (p. 7). E logo depois complementa:

Trata-se do movimento? A inteligência só guarda dele uma série de posições: um ponto atingido de início, depois um outro, depois outro ainda.

Objeta-se ao entendimento que entre esses pontos se passa algo? Rapidamente ele intercala novas posições e assim por diante, indefinidamente. [...] Diríamos o mesmo acerca da mudança. O entendimento vem decompô-la em estados sucessivos e distintos, supostamente invariáveis. Acaso vem-se a considerar mais de perto cada um desses estados, a perceber que ele varia, a perguntar-se como ele poderia durar se não mudasse? Rapidamente, o entendimento o substitui por uma série de estados mais curtos que se decompõem por sua vez, se preciso for, e assim por diante, indefinidamente (BERGSON, 2006, p. 8-9).

A função essencial de nossa *inteligência*, diz Bergson (2006), é preparar e iluminar nossa ação sobre a matéria. Para que consigamos agir sobre esta, de acordo com o que disse no capítulo anterior, é preciso que a representemos por pontos de apoio fixos. A *inteligência*, reflexo de nossa ação, só se exerce com segurança e comodidade sobre o inerte, o imóvel, o que aparentemente apenas se repete. Dessa forma, mesmo quando se empenha em examinar mobilidades, não deixa em suspenso o hábito que contraíra, e sim o aplica, depositando sobre a fluidez da *duração* as imagens de instantes que se justapõem a instantes. Poderíamos, então, por meio da *inteligência*, compreender a significação profunda da *duração* da vida? Recorrendo a ela, poderíamos captar a mobilidade na natureza da qual participamos? Ora, aponta Bergson (2005), se considerarmos a *inteligência* dentro dos limites nos quais ela pode operar, a resposta será não. Sobre essa questão, Bergson (2005) diz:

Criado pela vida em circunstâncias determinadas para agir sobre coisas determinadas, como poderia abarcar a vida, da qual não é mais que uma emanção ou um aspecto? Depositado, durante o trajeto, pelo movimento evolutivo, como poderia aplicar-se ao longo do próprio movimento evolutivo? Seria o mesmo que pretender que a parte iguala o todo, que o efeito pode absorver em si sua causa, ou que o seixo deixado na praia desenha a forma da onda que o trouxe (p. 10).

Convém destacar que, com isso, Bergson (2006) não quer dizer que a *inteligência* seja incapaz de atingir o conhecimento de uma determinada dimensão da realidade. Com efeito, o intelecto nos proporciona a compreensão cada vez mais ampla da físico-química da matéria. É também graças a ele que nossa indústria permanece atuando e os aspectos de domínio técnico de nossa ciência progredindo. O que Bergson (2006) procura salientar é que a *inteligência* possui um horizonte de atuação específico; e que se quisermos superá-lo para compreender o vital sem reduzi-lo ao físico-químico, é preciso que nosso espírito sirva-se de outro tipo de esforço: o *intuitivo*. Nesse caso, trata-se não de um esforço analítico, que congela estratos da *duração*, mas de uma “[...] visão direta do espírito pelo espírito, [...] consciência imediata, visão que mal se distingue do objeto visto, conhecimento que é contato e mesmo

coincidência” (BERGSON, 2006, p. 29). Como já havia revelado antes, essa visão direta a que se refere Bergson (2006) não se restringe à coincidência da consciência consigo mesma, ao esforço de apreensão da *duração* de nossa própria experiência psicológica, mas se lança também na direção das demais formas de vida com as quais o ser humano comunga na natureza.

É fundamental notar que, embora Bergson (2005) se refira esquematicamente a dois modos distintos de conhecimento ao falar de *inteligência* e *intuição*, concretamente ambos revelam um mesmo empenho do *elã vital* para constituir meios dos quais os seres vivos pudessem se utilizar para sobrepujar a matéria e garantir o crescimento de uma consciência com potencial de liberdade cada vez mais amplo. Não são, portanto, potências que pertencem exclusivamente ao espírito humano, mas sim tendências que têm suas origens na corrente de consciência que atravessa a natureza. Por isso, também não se produziram de uma hora para outra, aparecendo por um passe de mágica em nossa consciência, mas sim se formaram vagarosamente na *duração* de cada linha de evolução, espécie a espécie, indivíduo a indivíduo, ora avançando, ora estagnando, ora decaindo. Consequentemente, diz Bergson (2005), só nos é possível compreender de fato a gênese da *inteligência* e da *intuição* se as recolocarmos novamente no todo do qual emergiram pouco a pouco. Tal gênese terá o mérito de nos mostrar não só o processo pelo qual tais tendências se constituíram, mas sobretudo os modos de ampliá-las ou ultrapassá-las.

Expliquei no capítulo anterior que o processo evolutivo, da forma como Bergson (2005) o entende, não percorre uma trajetória única, mas se diversifica em várias. Tal diversificação deriva em parte do choque entre o impulso de desenvolvimento que o *elã vital* encontra e a resistência que a matéria bruta lhe oferece. Como o *elã* não pode subitamente realizar grandes progressos, para contornar os obstáculos que encontra, acaba se multiplicando em indivíduos diferentes para os quais transmite seu gérmen. Esses indivíduos se agrupam em feixes nos quais se conservam as tendências que estavam na base de seu *processo de diferenciação*. Criam-se assim direções distintas – não só de indivíduos, mas também de grupos –, por onde se desenvolvem algumas virtualidades contidas no *elã vital*. Bergson (2005) considera que compreender o caráter fundamental de cada uma dessas direções e as tendências que elas procuram desenvolver é o que nos permite criar uma imagem aproximada do *elã vital* de onde se originaram. Bergson (2005) se ocupou especialmente do estudo da direção que a vida percorreu até a espécie humana, procurando situá-la no conjunto do reino animal, e este no conjunto do mundo organizado, onde, por fim, situa-se também o reino vegetal.

Para delimitar o lugar do reino animal no conjunto do mundo organizado, não devemos buscar características que o definam com rigor geométrico, pois

[...] não há nenhuma propriedade da vida vegetal que não tenha sido reencontrada, em algum grau, em certos animais, nenhum traço característico do animal que não se tenha observado em certas espécies, ou em determinados momentos, no mundo vegetal (BERGSON, 2005, p. 115).

O modo mais adequado de as ciências biológicas definirem os seres vivos deve considerar que “[...] não há realmente manifestação da vida que não contenha em estado rudimentar, ou latente, ou virtual, as características essenciais da maior parte das outras manifestações” (BERGSON, 2005, p. 115). A verdadeira *diferença de natureza* de um grupo, portanto, está na tendência a enfatizar determinadas características em detrimento de outras. Desse modo, antes de qualquer coisa, deveremos notar que ocorre uma acentuação da fixidez no reino vegetal e da mobilidade no reino animal. Tais tendências, pelo menos inicialmente, podem ser atribuídas, no primeiro caso, à produção de matéria orgânica que o reino vegetal leva a efeito através da extração direta de nutrientes do solo ou da atmosfera; e, no segundo caso, à necessidade que os animais têm de buscar alhures os nutrientes de que carecem, encontrando-os nos vegetais ou em outros animais que já os fixaram. Todavia, no fundo da fixidez e da mobilidade, existem tendências ainda mais profundas que devemos observar. Bergson (2005) esclarece que há uma intrincada relação entre a mobilidade e a consciência. De fato, a atividade consciente é inerente a todo ser vivo, por mais humilde que seja. Entretanto “[...] quanto mais o sistema nervoso se desenvolve, tanto mais numerosos e precisos se tornam os movimentos entre os quais pode escolher, mais luminosa também é a consciência que os acompanha” (BERGSON, 2005, p. 120). Partilhando originalmente do mesmo impulso, dotados, por conseguinte, das mesmas virtualidades, o reino animal e o vegetal, na medida em que seguiram direções opostas na constituição de seu aparelho sensório-motor, acentuaram, de um lado, a flexibilidade e a atenção à vida e, de outro, a rigidez e a sonolência. Podemos observar essas tendências no modo pelo qual o organismo dos animais e das plantas se organiza para aproveitar energia. Para o reino animal, os nutrientes absorvidos têm três funções: regenerar os tecidos, manter o calor do corpo e produzir energia para ser despendida. Entre essas três funções, notamos que, se as substâncias reparadoras se distribuem de igual modo entre todas as células dos diferentes tecidos, as energéticas, apesar de se juntarem também a todas, depositam-se principalmente no sistema nervoso e sensório-motor, como se

todo o organismo se preparasse para o movimento. Notamos, então, que toda série animal evoluiu no sentido da criação de um sistema nervoso cujo propósito seria tornar cada vez mais precisos, e ao mesmo tempo, indeterminados os movimentos em potencial de um ser. Já as plantas, ao fabricarem diretamente as substâncias orgânicas de que necessitam, se dispensam de agir para buscar algures seus nutrientes, e, por conseguinte, se dispensam também da sensação que permitiria a um ser consciente localizar os elementos nutritivos que lhe interessam. As células vegetais efetivamente apontam para isso, porquanto se enclausuram numa espessa e rígida camada de celulose. Por fim, indica Bergson (2005), aquilo que nas plantas sugeriria uma espécie de sistema nervoso corresponde à sua função clorofílica. Se nos animais o sistema nervoso caminha para a complexificação e indeterminação dos movimentos, nas plantas o sistema nervoso, representado pela “[...] direção em que inflete a energia da radiação solar quando dela se serve para romper as ligas do carbono com o oxigênio no ácido carbônico [...]” (BERGSON, 2005, p.124), encerra o ser numa operação cômoda, que ele repete quase maquinalmente. Graças a isso, o vegetal revela uma acentuada tendência ao torpor.

Mas recordemos que na natureza não há definições geométricas das quais possamos nos valer para agrupar as linhas de evolução da vida. Das quatro grandes direções que seguiu o reino animal, duas chegaram a becos sem saída, enquanto outras duas alcançaram um resultado desproporcional ao esforço que empreenderam. É provável que em seus primórdios o trabalho levado a efeito pelo reino animal tenha culminado na criação de organismos simples, cujas formas seriam suficientemente maleáveis a ponto de suportarem modificações futuras. Um perigo, todavia, os espreitava: o encarceramento em invólucros mais ou menos rígidos. Muitas das novas espécies que surgiam entre essa pluralidade de seres embrionários encontraram meios de sobreviver a expensas de outras, predando criaturas menores e mais frágeis. Nesse contexto, a mobilidade se tornou um risco à própria sobrevivência de cada indivíduo, pois, de um lado, a liberdade de ação de um animal em seu meio exigiria uma composição física mais leve e conseqüentemente mais desprotegida e, de outro, poderia haver sempre um ser mais ágil do que os demais, ser este que ofereceria uma ameaça em relação a qual o restante deveria estar sempre precavido. Foi preciso então que a vida criasse meios de proteção para as espécies mais frágeis. Que meios foram esses? Em parte, consistiram na elaboração de carapaças grossas e, até certo ponto, impenetráveis. Sobre isso, diz Bergson (2005, p. 141-142): “Os Moluscos de então tinham uma concha mais universalmente que os de hoje. Os Artrópodes em geral eram providos de uma carapaça; eram Crustáceos. Os mais antigos Peixes tiveram um invólucro ósseo, de uma dureza extrema”. Mas essas couraças, ao

mesmo tempo em que garantiram a sobrevivência de certas espécies, acabaram engessando seus movimentos, impelindo-as a uma sonolência, na qual vivem, ainda hoje, os Equinodermos e parte dos Moluscos. Nas duas outras direções, a dos Artrópodes e Vertebrados, o perigo da paralisia certamente também estava à espreita. Todavia, diz Bergson (2005), graças a uma feliz circunstância, tais direções escaparam desse perigo, desabrochando ao longo do tempo nas mais sofisticadas formas de vida. Bergson (2005) afirma que:

Em duas direções, com efeito, vemos o ímpeto da vida para o movimento voltar a levar a melhor. Os Peixes trocam sua couraça ganóide por escamas. Muito tempo antes, os Insetos haviam aparecido, desembaraçados, eles também, da couraça que havia protegido seus ancestrais (p. 143).

No duplo caso dos Artrópodes e dos Vertebrados, a insuficiência de sua carapaça protetora foi suprida por uma agilidade que “[...] lhes permitia escapar de seus inimigos e também tomar a ofensiva, escolher o lugar e o momento do encontro” (BERGSON, 2005, p. 143). O instinto de defesa que levou os Equinodermos e Moluscos a se fecharem numa câmara foi substituído nos Artrópodes e Vertebrados pela busca de meios que garantissem sua sobrevivência e, ao mesmo tempo, sua mobilidade pelo espaço.

O primeiro movimento é o de se dotar de um abrigo; o segundo, que é o melhor, é o de se tornar tão ágil quanto possível para a fuga e sobretudo para o ataque – atacar ainda era o meio mais eficaz de se defender.[...] Na evolução do conjunto da vida assim como na das sociedades humanas ou na dos destinos individuais, os maiores sucessos foram para aqueles que aceitam os maiores riscos (BERGSON, 2005, p. 143).

Mas cada uma das duas direções apresentadas também percorreu, a seu turno, caminhos diferentes. A procura de ambas por modos de ação livre se fez acompanhar pelo progresso do sistema nervoso em sentidos distintos. É possível ver que, no corpo dos Artrópodes, a atividade motora está repartida entre um número variável de apêndices com funções bem específicas, e no dos Vertebrados a atividade motora concentra-se em dois pares de membros cujas funções dependem bem menos de sua forma. No entanto, diz Bergson (2005, p. 144-145), “[...] por trás do que se vê, há [...] aquilo que se advinha, duas potências imanentes à vida e inicialmente confundidas que, ao crescerem, precisaram se dissociar”. Ora, o ponto máximo a que chegou cada uma das duas direções a que venho me referindo é assinalado, de um lado, pelos insetos – e, em especial, os himenópteros – e, de outro, pelo ser humano. As tendências que tais linhas enfatizaram são respectivamente a do *instinto* e a da *inteligência*. Assim, conclui Bergson (2005, p. 146):

Torpor vegetativo, instinto e inteligência, eis então finalmente os elementos que coincidiam na impulsão vital comum às plantas e aos animais e que, ao longo de um desenvolvimento no qual se manifestaram sob as formas mais imprevistas, se dissociaram pelo simples fato de seu crescimento.

Antes de expor mais profundamente as *diferenças de natureza* entre *instinto* e *inteligência*, Bergson (2005) afirma que “[...] nenhum dos dois se encontra jamais em estado puro” (p. 148). Na realidade, as duas tendências se acompanham e se completam no *elã vital* que impulsiona os seres vivos na natureza. A *diferença de natureza* que podemos estabelecer entre elas consiste em dizer que ambas representam dois modos particulares de ação sobre a matéria, “[...] duas soluções divergentes, igualmente elegantes de um único e mesmo problema” (BERGSON, 2005, p. 155). Na *duração* que percorreu, encontrando obstáculos ora aqui, ora ali, o *elã* se viu obrigado a tomar decisões, a responder com algum tipo de ação às exigências do meio.

Ora, pode escolher entre duas maneiras de agir sobre a matéria bruta. Pode fornecer essa ação imediatamente, criando um instrumento organizado com o qual irá trabalhar; ou então mediatamente, num organismo que, em vez de possuir naturalmente o instrumento necessário, o fabricará ele próprio moldando a matéria inorgânica (BERGSON, 2005, p. 154).

Dessa *diferença* decorre outra ainda mais profunda que remete aos modos de conhecimento presentes em cada uma das duas operações destacadas. Primeiramente convém notar que ambas implicam *diferentes* modos de consciência. Quanto mais emparelhados estejam a representação do ato e o ato mesmo, mais anulada se encontrará a consciência, ao passo que descobrirá níveis altos de atividade e penetração na medida em que haja mais distância entre a representação do ato e sua realização. Diz Bergson (2005, p. 157): “A consciência do ser vivo seria definida como uma diferença aritmética entre a atividade virtual e a atividade real. Ela mede o afastamento entre a representação e a ação”. Concebe-se, por consequência que, na atuação do *instinto*, caracterizada pelo uso inato de um equipamento orgânico com funções específicas, a representação do ato está tão pareada com sua realização que a consciência, mesmo presente, encontra-se anulada. A *inteligência*, por outro lado, nada tendo de pronto e vendo-se, contudo, obrigada a agir, carece de criar instrumentos que, sempre inadequados, acabam por impor-lhe um trabalho constante, que servirá, finalmente, de brecha por onde passará a consciência. “Enfim, se o instinto e a inteligência envolvem, ambos, conhecimentos, o conhecimento é atuado e inconsciente no caso do instinto, mais

pensado e consciente no caso da inteligência” (BERGSON, 2005, p. 158). Cada um desses dois modos de atividade interior se aplica diretamente sobre dois objetos profundamente distintos. É como se o *instinto* conhecesse intimamente determinado objeto sobre o qual exercerá sua ação ou para o qual sua ação está desenhada. Ele conhece aquilo sobre o que vai agir, ou pelo menos age como se o conhecesse em detalhes. A pretexto de exemplo, Bergson (2005) diz:

Quando o Moscardo do Cavalo deposita seus ovos sobre as pernas ou sobre as espáduas do animal, age como se soubesse que sua larva deve desenvolver-se no estômago do cavalo e que o cavalo, ao lambar-se, irá transportar a larva nascente para seu tubo digestivo. Quando um Himenóptero paralisador vai golpear sua vítima nos pontos precisos em que há centros nervosos de modo a imobilizá-la sem matá-la, procede como faria um dublê de cientista entomólogo e hábil cirurgião (p. 158).

A *inteligência*, por sua vez, apesar de não conhecer coisa alguma em particular, compreende com facilidade, desde que a ela sejam apresentadas, as relações entre as partes que compõem um objeto.

A criança que acaba de nascer não conhece nem objetos determinados nem propriedades determinadas de objeto nenhum; mas, no dia em que aplicarem na sua frente uma propriedade a um objeto, um epíteto a um substantivo, compreenderá imediatamente o que isso quer dizer. [...] A inteligência faz portanto naturalmente uso das relações de equivalente com equivalente, de conteúdo com continente, de causa com efeito [...] (BERGSON, 2005, p. 160).

Tendo em vista a fabricação, diz Bergson (2005), a *inteligência* lida necessariamente com objetos que lhe parecem inertes, da matéria ela só retém o sólido. Ela decompõe essa matéria que se lhe apresenta como extensão em quantas partes julgar necessárias e toma cada uma dessas partes em si mesmas. Por outro lado, salienta Bergson (2005), nossa *inteligência* se desloca para além da percepção imediata da matéria para representar o esquema de fabricação possível sobre ela, concebendo-a como um espaço indiferenciado sobre o qual pode atuar segundo os critérios de seu interesse. Porém, como o trabalho da *inteligência* para fabricar algo sempre transcende a produção do instrumento acabado, sobra-lhe margem para aplicar-se suplementarmente no exame de problemas mais abstratos. Assim, a partir do momento em que compreende sua capacidade de produzir instrumentos e signos que os represente, não há ideia que não queira tomar por objeto. Ela especula, faz da teoria o terreno de seu trabalho, não se detendo apenas na materialidade, mas avançando no esforço de

compreender a vida e a atividade do espírito. Ora, que método ela haveria de usar para especular sobre coisas para as quais sua ação não foi desenhada? O mesmo que usara para fabricação de seus instrumentos. Ela converte, assim, o objeto de sua análise em uma imagem da matéria com a qual está acostumada a lidar. Nesse sentido é que considera, por exemplo, que uma ideia se lhe afigura clara desde que seja suficientemente distinta das demais. Os conceitos que obtém neste trabalho são como retratos do modo pelo qual em seu caráter prático ela apreende o exterior. Formam-se a lógica e a geometria natural das ideias com as quais operamos na matemática. Por isso nosso entendimento não consegue apreender a *duração* sem representá-la como instantâneos justapostos a instantâneos. “A inteligência é caracterizada por uma incompreensão natural da vida” (BERGSON, 2005, p. 179).

O *instinto*, por outro lado, está profundamente relacionado aos processos impulsionados pelo *elã vital*. Mistura-se a eles e os continua, de tal modo que se pudesse tomar consciência de si e responder nossas questões, compreenderíamos melhor os segredos da vida. Tal ato de tomada de consciência, porém, mais se assemelha a um lampejo nos seres em que predomina o *instinto*. Desperta, para executar o ato inicial a que está destinado, mas rapidamente volta a hipnotizar-se pela prática que está destinado a realizar. Com isso, nada faz além de posicionar-se de tal modo que coincida com a força geradora que é o *elã*. Nossas tentativas de reduzir a explicação do *instinto* à abordagem feita pelo método de nossa *inteligência* deformam sua característica básica, que consiste em ser não um conhecimento analítico, mas *simpático* do indivíduo em relação a si mesmo e ao seu objeto. Bergson (2005) dá o seguinte exemplo:

O Esfecídeo de asas amarelas, que escolheu para vítima o Grilo, sabe que este tem três pares de patas, ou pelo menos faz como se soubesse. Pica o inseto primeiro sob o pescoço, depois atrás do protórax, por fim perto do começo do abdômen. [...] Mas toda a dificuldade provém do fato de quisermos traduzir a ciência do Himenóptero em termos de inteligência. Somos então obrigados a assimilar o Esfecídeo ao entomólogo, que conhece a Lagarta como conhece todo o resto das coisas, isto é, de fora, sem ter, desse lado, um interesse especial e vital. O Esfecídeo teria então de aprender uma por uma, como o entomólogo, as posições dos centros nervosos da Lagarta – teria de adquirir pelo menos o conhecimento prático dessas posições experimentando os efeitos de sua picada. Mas as coisas já não seriam as mesmas se supuséssemos entre o Esfecídeo e sua vítima uma simpatia (no sentido etimológico da palavra¹¹), que o informasse de dentro, por assim dizer, acerca da vulnerabilidade da Lagarta (p. 187-188).

¹¹ Cito aqui a nota de rodapé escrita por Leopoldo e Silva (1979) a respeito do conceito de *simpatia*, no volume *Bergson* da coleção *Os pensadores*: “*Sympathia*, em grego, referia-se à suposta *correspondência* entre duas coisas. A evolução semântica mostra que o termo original passou a exprimir *afinidade*, depois *atração*. No Romantismo, *simpatia* era designativa da tendência natural

Para Bergson (2005), conforme procurei esclarecer no capítulo anterior, a vida é uma só corrente de *duração* que cria diferentes seres e modos de organização a cada momento. Dessa corrente que é o próprio *elã vital* nosso entendimento não pode dar conta, pois sua função é relacionar pontos do espaço, reconstituir objetos com estratos da *duração*.

O Esfécideo, ele, certamente só apreende pouca coisa, apenas aquilo que o interessa; pelo menos apreende-o por dentro, de um modo inteiramente diferente de um processo de conhecimento, por uma intuição (antes vivida que representada) que certamente se assemelha àquilo que entre nós se chama simpatia divinatória (BERGSON, 2005, p. 190).

Bergson (2005) esclarece que, se insistirmos em enxergar o processo evolutivo da vida como uma trajetória unilinear que vai da sensibilidade até a razão, concluiremos erroneamente que a *inteligência* se circunscreve à espécie humana e o *instinto* aos animais. Com efeito, afirma Bergson (2005), *inteligência* e *instinto* são formas de ação e conhecimento que possuem *naturezas diferentes* e implicam igualmente estados de consciência diferenciados. Entretanto, conforme disse alguns parágrafos acima, não é possível estabelecer uma separação geométrica entre as tendências que estão fundidas no *elã vital*.

Ainda que não pertença ao território da inteligência, nem por isso o instinto está situado fora dos limites do espírito. Em fenômenos de sentimento, em simpatias e antipatias irrefletidas, experimentamos em nós mesmos, sob uma forma bem mais vaga e além disso excessivamente penetrada de inteligência, algo daquilo que deve se passar na consciência de um inseto agindo por instinto (BERGSON, 2005, p. 190).

A consciência humana, partilhando desse *elã* com o restante dos seres vivos e possuindo, além disso, um organismo com estrutura nervosa e sensorio-motora mais complexa, é capaz de servir-se mais livremente da *inteligência* e também da *intuição*, isto é, do “[...] instinto tornado desinteressado, consciente de si mesmo, capaz de refletir sobre seu objeto e de ampliá-lo indefinidamente” (BERGSON, 2005, p. 191). Nesse sentido, caso a filosofia efetivamente queira compreender o movimento criador que atravessa a natureza, deverá seguir não mais na direção da *inteligência*, e sim na da *simpatia* com a *duração*, ou seja, na da *intuição*. Tal meio de conhecimento, por conseguinte, nos permitirá deslocar a

que atrai duas pessoas. No contexto bergsoniano, *Sympathie* assume verdadeiramente o significado de *comunhão*” (p. 199).

atenção para as *diferenças de natureza* constituintes da *duração* da vida. E assim, conforme já havia observado, a *intuição* poderia se converter de um ato simples em um método filosófico sofisticado, composto não de um ato único, e sim por uma multiplicidade deles.

2.1.2 A *intuição* enquanto método

A respeito dos atos que determinam as regras do *método intuitivo*, Deleuze (2012) diz:

Bergson distingue essencialmente três espécies de atos, os quais determinam regras do método: a primeira espécie concerne à posição e à criação de problemas; a segunda, à descoberta de verdadeiras diferenças de natureza; a terceira, à apreensão do tempo real (p. 10).

O sentido fundamental do *método* consiste em pensar “[...] *sub specie durationis*” (BERGSON, 2006, p. 148), isto é, em instalar o pensamento na *duração* e seguir seu fluxo tanto quanto possível. Assim, embora Deleuze (2012) aponte a apreensão do tempo real, ou *duração*, como terceira regra metodológica, de maneira mais radical, tal apreensão é a condição para que as outras regras possam ser colocadas em funcionamento. Sobre isso, o próprio Deleuze (2012) explica que “[...] sem a coincidência com a duração, a intuição não seria capaz de realizar o programa correspondente às regras precedentes: a determinação dos verdadeiros problemas ou das verdadeiras diferenças de natureza” (p. 27). Ao mesmo tempo, para que se torne possível esclarecer com maior profundidade o significado da terceira regra e mostrar de que forma o *método intuitivo* enfoca as *diferenças de natureza*, necessário se faz abordar as duas primeiras. Devo salientar que, embora Deleuze (2012) tenha apontado as três regras acima como as essenciais, ao lado delas há outras duas complementares, as quais se juntam àquelas para ampliar seu sentido. Abordarei todas nas reflexões abaixo.

Deleuze (2012) define da seguinte maneira a primeira regra do *método intuitivo* de Bergson: “Aplicar a prova do verdadeiro e do falso aos próprios problemas, denunciar os falsos problemas, reconciliar verdade e criação no nível dos problemas” (p. 11). Esclareci no capítulo anterior que, para Bergson, a tendência dos sistemas filosóficos a se apoiarem em *ideias gerais* levava a especulação filosófica a desembocar em dificuldades insolúveis: os *falsos problemas*. Ao discutir as raízes psicológicas e biológicas das *ideias gerais*, deixei de me aprofundar na carga de significados socialmente produzidos que tais *ideias* carregam.

Às generalidades que julgamos perceber diretamente, acrescentamos aquelas que nos são transmitidas pela linguagem, a qual, em grande parte, é portadora das *ideias* que as sociedades formulam em vista de suas necessidades de ação coletiva. Quer nos reportemos à fala, quer nos dirijamos à escrita, em sua função social, a linguagem opera sobre signos cujos significados podem ser compreendidos pelos membros de um mesmo grupo. Como nos organizaríamos em torno de atividades que só podem ser executadas coletivamente caso cada um dos indivíduos que fossem realizá-las tivesse um modo particular de nomear os objetos e os modos de utilizá-los? Como se estabeleceria entre tais indivíduos alguma comunicação que lhes permitiria alcançar algum resultado prático proveitoso? Pode-se supor que, mesmo falando línguas diferentes, mais cedo ou mais tarde eles se arranjariam e encontrariam meios de executar a tarefa coletiva, ainda que para isso tivessem que se comunicar apenas por meio de gestos. Mas mesmo isso só aconteceria caso criassem entre eles mesmos um sistema de referência no qual tais gestos pudessem ser entendidos da mesma maneira por todos. Assim entendida, a linguagem é veículo de *ideias* que possuem certa invariabilidade e generalidade, porquanto só podemos nos entender em torno de signos que permanecem imutavelmente se referindo ao mesmo conjunto de coisas durante todo o tempo em que nos servimos deles. Dessa maneira, por exemplo, se me junto a outras pessoas para trabalhar no conserto de algum objeto danificado, é necessário que todos entendam a que ferramentas estou me referindo quando peço que me tragam um martelo e alguns pregos; é preciso que as palavras *martelo* e *prego* designem sempre os mesmos objetos, ainda que concretamente entre um martelo e outro existam diferenças de cor, tamanho, peso etc. A *ideia* de *martelo* armazenada na linguagem ignora que um mesmo martelo que uso durante anos em meus trabalhos tenha sofrido mudanças, ou que existam diferentes martelos: para ela, só importa que o martelo é o objeto que nossa sociedade utiliza para bater pregos.

Para Bergson (2006), muitas das *ideias gerais* presentes na formulação dos *falsos problemas*, quando não enraizadas na capacidade psicológica e biológica do ser humano de generalização, têm origem em *ideias* cuja função social é útil, mas que não representam as coisas em suas *diferenças de natureza*. De acordo com Deleuze (2012), Bergson mostra que a própria *ideia* que a filosofia fazia sobre a verdade ou a falsidade de um *problema* nasceu do significado social atribuído a esta questão. A esse respeito, diz Deleuze (2012, p. 11):

Com efeito, cometemos o erro de acreditar que o verdadeiro e o falso concernem somente às soluções, que eles começam apenas com as soluções. Esse preconceito é social (pois a sociedade, e a linguagem que dela transmite as palavras de ordem, “dão”-nos problemas totalmente feitos, como que

saídos de “cartões administrativos da cidade”, e nos obrigam a “resolvê-los”, deixando-nos uma delgada margem de liberdade). Mais ainda, o preconceito é infantil e escolar, pois o professor é quem “dá” os problemas, cabendo ao aluno a tarefa de descobrir-lhes a solução.

Por essa razão é que, para Bergson (2006), a filosofia precisa questionar primeiramente a colocação de *problemas*. Não se trata de recebê-los da forma como a tradição filosófica já os têm colocado, ou como os hábitos sociais tradicionalmente os abordam.

Mas a verdade é que se trata, na filosofia e mesmo alhures, de *encontrar* o problema e, por conseguinte, de *pô-lo*, muito mais do que de resolvê-lo. Pois um problema especulativo está resolvido assim que é bem posto. Entendo com isso que a sua solução existe então imediatamente, ainda que possa permanecer escondida e, por assim dizer, encoberta: só falta, então, descobri-la. Mas pôr o problema não é simplesmente descobrir, é inventar. A descoberta versa sobre aquilo que já existe, atual ou virtualmente; era portanto certo que haveria de surgir cedo ou tarde. A invenção confere ser àquilo que não era, ela poderia não ter surgido nunca (BERGSON, 2006, p. 54).

Então, o importante é que primeiramente o *método* se debruce sobre a verdade ou a falsidade do *problema*, colocando semelhante distinção não na solução deste, e sim em sua própria criação. De acordo com Deleuze (2012), para entender em que medida é possível determinar os *falsos problemas*, é necessário avançar para a complementação da primeira regra:

REGRA COMPLEMENTAR: Os falsos problemas são de dois tipos: “problemas inexistentes”, que assim se definem porque seus próprios termos implicam uma confusão entre o “mais” e o “menos”; “problemas mal colocados”, que assim se definem porque seus termos representam mistos mal analisados (p. 12).

No capítulo anterior, detive-me suficientemente na explicação dos dois tipos de *falsos problemas* denunciados por Bergson. Mostrei que ambos fundam-se na mesma ilusão de pensamento: aquela que consiste em representar o real em termos de *mais* e de *menos*, isto é, em termos de *diferenças de grau*. Assim, a determinação da falsidade de um *problema* está na confusão que se estabelece em sua própria formulação: quando não conseguimos pensar as coisas em suas *diferenças de natureza* e as reunimos sob a imagem do *espaço*, homogeneizando-as e explicando suas *diferenças qualitativas* por meio de *diferenciações quantitativas*. Justamente porque os *falsos problemas* se fundam em uma ilusão de pensamento é que se faz necessária a criação de *problemas* a partir da segunda regra do

método: “Lutar contra a ilusão, reencontrar as verdadeiras diferenças de natureza ou as articulações do real” (DELEUZE, 2012, p. 16).

Como afirmei antes, Bergson não ignora que as coisas se misturam, que a experiência obtida pela condição humana só nos propicia mistos. O deplorável, diz Deleuze (2012), é que a filosofia não tenha sabido distinguir os elementos componentes dos mistos, ou seja, as *articulações do real*. Nesse sentido, o *método intuitivo* “[...] é um método de divisão [...]” (DELEUZE, 2012, p. 17), pois defende que os mistos sejam divididos de acordo com suas tendências qualitativas. Ora, se a experiência só nos propicia mistos, se a ilusão é inerente à condição humana em sua vivência ordinária, é preciso que a mencionada divisão se aplique não apenas à experiência, mas principalmente sobre suas condições, sobre as *diferentes* tendências que tornam a experiência humana possível. Deleuze (2012) exemplifica da seguinte maneira a divisão dos mistos segundo as tendências que os determinam:

[O] primeiro capítulo de *Matéria e memória* mostra mais do que qualquer outro texto a complexidade do manejo da intuição como método de divisão. Trata-se de dividir a representação em elementos que a condicionam, em puras presenças ou em tendências que diferem por natureza. Como procede Bergson? Primeiramente, ele pergunta se entre isto e aquilo pode (ou não pode) haver diferença de natureza (p. 18, grifo meu).

Para se atingir as condições que determinam a experiência, é fundamental que se leve em conta uma massa de fatos, de tal forma que partindo daquela e colocando-a em xeque, se possa confrontá-la com estes até que o *dado puro* seja liberado, que as próprias coisas sejam vistas tais quais são.

Abrir-nos ao inumano e ao sobre-humano (*durações* inferiores ou superiores a nossa...), ultrapassar a condição humana, é este o sentido da filosofia, já que nossa condição nos condena a viver entre os mistos mal analisados e a sermos, nós próprios, um misto mal analisado (DELEUZE, 2012, p. 22).

Assim sendo, se, para reencontrar as verdadeiras *diferenças de natureza*, primeiramente era necessário dividir os mistos em tendências que se *diferem por natureza*, em seguida, devem-se reunir tais tendências, fazê-las interseccionar até que coincidam novamente com a coisa tal como a experimentamos: não há mais distância entre as condições e o condicionado, a sobreposição entre eles permite que se recomponha a *precisão* em filosofia, isto é, que se alcance a representação mais aproximada possível do objeto. Eis que o *método* lança mão de outra regra:

[...] *REGRA COMPLEMENTAR da segunda regra: o real não é somente o que se divide segundo articulações naturais ou diferenças de natureza, mas é também o que se reúne segundo vias que convergem para um mesmo ponto ideal ou virtual* (DELEUZE, 2012, p. 23-24).

É importante notar que não se deve confundir a reunião, ou convergência, de vias para um mesmo ponto com o ato de concentrar sob uma só *ideia geral* elementos que se *diferem por natureza*. Evocando, a pretexto de exemplo, um possível estudo das cores, Bergson (2006) aponta duas maneiras distintas de determinar o que há de comum e de singular entre os objetos e, por conseguinte, de se filosofar sobre eles:

A primeira consistiria simplesmente em dizer que são cores. A ideia abstrata e geral de cor torna-se assim a unidade à qual a diversidade dos matizes é reduzida. Mas essa ideia geral de cor, só a obtemos apagando do vermelho o que faz dele vermelho, do azul aquilo que faz dele azul, do verde aquilo que faz dele verde; só podemos defini-la dizendo que não representa nem vermelho, nem azul, nem verde; é uma afirmação feita de negações, uma forma que circunscreve um vazio. A isso se atém o filósofo que permanece no abstrato. Por via de generalização crescente, acredita encaminhar-se para a unificação das coisas: é que ele procede por extinção gradual da luz que fazia sobressair as diferenças entre os coloridos, e acaba por confundi-los entre si numa obscuridade comum. Inteiramente diferente é o método de unificação verdadeira. Este consistiria aqui em tomar os mil matizes do azul, do violeta, do verde, do amarelo, do vermelho e, fazendo-os atravessar uma lente convergente, conduzi-los para um mesmo ponto. Então apareceria em todo seu fulgor a pura luz branca, aquela que, percebida cá de baixo nos matizes que a dispersam, encerrava lá em cima, em sua unidade indivisa, a diversidade indefinida dos raios multicolores (p. 265-266).

Para Bergson (2005), a *intuição* obtida pela arte tem a virtude de suspender a barreira do *espaço* para apreender as coisas em suas singularidades, desenhando as sinuosidades do real com base na riqueza dos perceptos. Bergson (2005) sustenta que a *intuição* da filosofia deve caminhar no mesmo sentido, realizando a reunião, ou convergência, de coisas que se *diferem por natureza* até o ponto em que, de fato, se fundem, sem, no entanto, deixar de percebê-las em suas singularidades. Bergson (2006) considera que o objetivo da filosofia é “[...] recuperar nas existências individuais o raio particular que, conferindo a cada uma delas seu matiz próprio, vincula-a desse modo à luz universal, e segui-lo até a fonte de onde emana” (p. 266). Para tanto, a filosofia deve contar com o apoio da ciência, a *intuição* com o da *inteligência*, pois, apesar de representarem modos distintos de conhecimento do real, ambas atingem nele um *absoluto*. Ora, procurei mostrar mais acima que a *inteligência*, tal como saiu das mãos da natureza, tinha como finalidade a fabricação de instrumentos, possuindo, por essa razão, um potencial de conhecimento voltado para as relações entre os sólidos. Quando se

detém nos domínios da materialidade bruta, ela nos dá, tanto quanto possível, uma ideia precisa de seu objeto. Prolongando sua tendência habitual, converte-se em investigação científica, analisando e traduzindo a físico-química da matéria com rigor matemático. Se, de um lado, precisamos aquiescer que a vida é tão pouco feita de elementos físico-químicos quanto uma curva é composta de linhas retas, de outro, é igualmente necessário concordar que, em alguma medida, o *elã vital* e a matéria se interpenetram. O erro da ciência e da filosofia, esclarece Bergson (2006), consistiu em não estabelecer as *diferenças* entre os dois modos distintos – embora complementares – de conhecimento do real. Entendendo os limites da *inteligência* e da *intuição* quanto às suas possibilidades de compreensão da vida e da matéria, trata-se de chegar à complementação de uma pela outra. No ponto em que uma não alcança, a outra vai iluminar, para depois voltarem com os resultados obtidos e comunicarem-se, esforçando-se mutuamente para eliminar as noções que não representem de modo preciso o objeto de sua investigação. Bergson (2009) considera, assim, que não existe um princípio ou fato determinante do qual possamos deduzir matematicamente a resolução dos *problemas* filosóficos.

Apenas, em diferentes regiões da experiência creio perceber grupos diversos de fatos, cada um dos quais sem dar-nos o conhecimento desejado, apontam-nos uma direção onde encontrá-lo. Ora, ter uma direção já é alguma coisa. E ter várias é muito, pois essas direções devem convergir num mesmo ponto, e é justamente esse ponto que estamos buscando (BERGSON, 2009, p. 4).

Tais linhas de fatos, diz Bergson (2006), se mostram a nós por meio do “[...] conjunto das observações e das experiências colhidas pela ciência positiva e, sobretudo, por uma reflexão do espírito sobre o espírito” (p. 233). Cada uma dessas linhas de fato, se observada em si mesma, nos levará a conclusões meramente prováveis; entretanto, sua convergência nos colocará frente a uma tamanha acumulação de probabilidades que nos sentiremos a caminho da certeza (BERGSON, 2009). Aliás, acercar-nos-emos cada vez mais de tal certeza, graças ao esforço conjunto das boas vontades associadas. Nesse sentido, a filosofia “[...] já não será uma construção, uma obra sistemática de um pensador único. Comportará e atrairá continuamente adições, correções, retoques. Avançará como a ciência positiva. Será feita, também ela, em colaboração” (BERGSON, 2009, p. 4).

Chego agora à regra fundamental do *método intuitivo*, aquela que, apesar de estar situada em último lugar, é a que possibilita a realização das anteriores: “*TERCEIRA REGRA: Colocar os problemas e resolvê-los mais em função do tempo do que do espaço*” (DELEUZE, 2012, p. 25). De acordo com o que escrevi no capítulo precedente, o principal misto separado

por Bergson em suas *articulações naturais* é o de *tempo espacializado*. Nota-se em tal misto dois elementos que se *diferem por natureza*: *tempo*, ou *duração*, e *espaço*. Neste lado da divisão, estão concentradas todas as *diferenças de grau*, naquele estão reunidas todas as *diferenças de natureza*. A ilusão de pensamento por meio da qual obtemos o misto *tempo espacializado* é inseparável de nossa condição. Todavia, só se manifesta enquanto ilusão quando vemos em toda parte apenas *diferenças de grau* e, sobretudo, quando sobrepomos estas a coisas que se *diferem por natureza*. Se nos limitamos a colocar todas as *diferenças de grau* do lado do misto ao qual elas pertencem, o do *espaço*, não há ilusão, pois este se presta de fato a variações que podem ser expressas em termos de *mais* e de *menos*. Mas se o que está em jogo é a apreensão da coisa mesma, de seu *ser*, de sua *diferença interna*, então o *espaço* já não responde mais às nossas indagações, ou, se o faz, nos mantém presos a uma representação que homogeneiza e quantifica algo que, por *natureza*, é heterogêneo e qualitativo. Ora, esse *ser* heterogêneo e qualitativo é a própria *duração*: movimento, repito, que abarca e produz todas as *diferenças de natureza*. Então, quer se trate de *intuir* o *ser* de nossa experiência psicológica, quer se trate de *intuir* o *ser* de um sistema material qualquer, importa que o façamos em termos de *duração* e não de *espaço*. Deleuze (2012) evoca um exemplo dado pelo próprio Bergson para ilustrar a aplicação da presente regra:

Consideremos um pedaço de açúcar: há uma configuração espacial, mas sob esse aspecto nós só apreenderemos tão somente diferenças de grau entre esse açúcar e qualquer outra coisa. Contudo, há também uma duração, um ritmo de duração, uma maneira de ser no tempo, que se revela pelo menos em parte no processo da dissolução, e que mostra como esse açúcar difere por natureza não só das outras coisas, mas primeiramente e sobretudo de si mesmo. Essa alteração se confunde com a essência ou a substância de uma coisa; é ela que nós apreendemos, quando a pensamos em termos de Duração. A esse respeito, a famosa fórmula de Bergson “devo esperar que o açúcar se dissolva” tem um sentido ainda mais amplo do que aquele dado a ela pelo contexto. Ela significa que minha própria duração, tal como eu a vivo, por exemplo, na impaciência das minhas esperas, serve de revelador para outras durações que pulsam com outros ritmos, que diferem por natureza da minha. E a duração é sempre o lugar e o meio das diferenças de natureza, sendo inclusive o conjunto e a multiplicidade delas, de modo que só há diferenças de natureza na duração [...] (p. 25-26).

Assim, pode-se retornar às primeiras regras do *método* e entender em que medida elas supõem o reconhecimento da *duração* enquanto a dimensão do real que contém o *ser*: denunciar os *falsos problemas* – aqueles que contêm mistos mal analisados, isto é, que não reconhecem a *duração* como ponto de partida e a diluem na homogeneidade do *espaço* –; criar os *problemas* reencontrando as *diferenças de natureza* – sobretudo a que consiste em

retomar sempre a *diferença* entre *duração* e *espaço* –; responder a tais problemas seguindo sempre de perto a própria *duração* – seja a que constitui a consciência humana, a experiência de cada consciência em particular, as correntes de evolução da vida na natureza, a condição de cada ser vivo em particular ou mesmo a da matéria.

Com base em tudo o que foi exposto, creio que tenha sido suficientemente esclarecido em que sentido a *intuição* passa de um ato vivido para um método filosófico. Sobre o caráter metodológico da *intuição*, Deleuze (2012) conclui dizendo:

Portanto, é certo que a intuição forma um método, com suas três (ou cinco) regras. Trata-se de um método essencialmente *problematizante* (crítica de falsos problemas e invenção de verdadeiros), *diferenciante* (cortes¹² e intersecções) e *temporalizante* (pensar em termos de duração) (p. 29).

Tendo exposto tudo o que me propus a respeito da *intuição*, desenvolvendo-a como ato vivido e como método, agora passo a refletir sobre o viés *teoricometodológico* que julgo poder aproximar do *método intuitivo*: as denominadas *pesquisas nos/dos/com os cotidianos*. Refletirei sobre os fundamentos epistemológicos de tal viés e apontarei os aspectos propriamente metodológicos que me parecem dialogar com o *método intuitivo*.

2.2 As pesquisas nos/dos/com os cotidianos

As *pesquisas nos/dos/com os cotidianos* vêm ocupando um espaço cada vez maior no cenário educacional do país. Para Oliveira e Sgarbi (2008), essa expansão pode ser percebida “[...] não só pela ampliação de grupos e de pesquisadores envolvidos com este campo como também pela maior visibilidade que esses grupos e estudos vêm assumindo” (p. 9). É interessante destacar, a título de ilustração, que as *pesquisas nos/dos/com os cotidianos* têm alcançado maior destaque nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), porquanto é possível notar um número mais amplo de trabalhos apresentados dentro dos Grupos de Trabalho (GTs) de Currículo, Didática, Formação de Professores, Educação Fundamental, Educação e Afro-Brasileiros, Educação Popular, Educação Ambiental, Comunicação e Educação, Educação de Crianças de 0 a 6 anos, Alfabetização, Educação de Pessoas Jovens e Adultas, Educação Matemática (OLIVEIRA;

¹² Por *corte* Deleuze (2012) designa a *divisão* dos mistos em suas *diferenças de natureza*.

ALVES, 2006). Paralelamente, ao lado dessa ampliação quantitativa, é igualmente importante observar a qualitativa, visível, segundo creio, na crescente interação que tais pesquisas vêm mantendo com debates oriundos da sociologia, antropologia, filosofia, biologia, física, entre outras áreas de conhecimento. Mas, apesar do contínuo desenvolvimento que se tem evidenciado, “[...] muitos são ainda os mal-entendidos e incompreensões que rondam o campo” (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 9). Para Kuenzer e Moraes (2005), por exemplo, tal concepção *teoricometodológica* “[...] avilta as pesquisas da área por [...] reduzi-las a ‘narrativas fragmentadas, descrições vulgares das múltiplas faces do cotidiano escolar’” (p. 1352). Esses trabalhos, dizem ainda Kuenzer e Moraes (2005), revelariam um movimento de recuo em relação à teoria e de defesa da autossuficiência dos fazeres cotidianos. Todavia, como mostram Oliveira e Alves (2006), tais *pesquisas*, longe de renunciarem à teoria e declararem que os *saberesfazeres* cotidianos bastam a si mesmos, propõem uma relação horizontal e permanente entre estas duas dimensões.

Pode-se considerar que, embora estejam assentadas nos mesmos princípios, as *pesquisas nos/dos/com os cotidianos* não apontam para um único caminho de práticas investigativas, e sim para múltiplos (FERRAÇO; PEREZ; OLIVEIRA, 2008). Isso se deve não só à pluralidade de conexões que essas *pesquisas* estabelecem com diversos campos de conhecimento, mas sobretudo às vinculações que cada pesquisador cria com tal ou qual abordagem epistemológica e às especificidades dos objetos enfocados em cada pesquisa. Nesse sentido, é possível, por exemplo, encontrarmo-nos diante de duas *pesquisas nos/dos/com os cotidianos* e percebermos que caminham em direções muito distintas, enfatizando certas práticas investigativas em detrimento de outras, mas sem deixarem de ser, graças aos fundamentos que comungam, *pesquisas nos/dos/com os cotidianos*. Para mim, é fundamental tocar nesse assunto, visto que anunciei no começo do capítulo minha intenção de destacar dessas *pesquisas* alguns aspectos que assinalam modos concretos de levar a efeito em meu trabalho a utilização do *método intuitivo*. Certamente não pretendo afirmar que pode haver uma identidade completa entre as *pesquisas nos/dos/com os cotidianos* e o *método intuitivo*, como se as primeiras realizassem no campo educacional aquilo que a segunda realizou no campo filosófico. Ambas as concepções metodológicas guardam suas especificidades. Entretanto, graças à abertura que julgo existir nas *pesquisas nos/dos/com os cotidianos* ao diálogo com distintos aportes teóricos, acredito que seu encontro com o *método intuitivo* me permitirá efetivamente pensar a relação do currículo com as *diferenças* tal como essas são compreendidas pela filosofia bergsoniana.

Embora seja possível apontar para múltiplas práticas investigativas ligadas às *pesquisas nos/dos/com os cotidianos*, todas elas possuem um princípio em comum. Caso assim não fosse, seria difícil determinar o que qualifica o viés *teoricometodológico* que ora abordo. Mas qual princípio é esse? Ele consiste sobretudo em uma crítica ao paradigma epistemológico predominante na ciência Moderna e às suas consequências *eticopolíticas*, bem como em uma defesa dos diversos modos de se produzir conhecimento nos cotidianos e suas potencialidades emancipatórias (OLIVEIRA; SGARBI, 2008). Para Souza Santos (2008), o nascimento da ciência Moderna marca também o surgimento de uma epistemologia que se tornou o paradigma dominante no pensamento científico posterior, estabelecendo-se primeiramente nas ciências naturais a partir do século XVI e se estendendo no século XIX às ciências sociais. Tal paradigma epistemológico, conquanto admitisse variedade interna, diz Souza Santos (2008), procurou se separar e se defender "[...] de duas formas de conhecimento não científico (e, portanto, irracional) potencialmente perturbadoras e intrusas: o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos" (p. 21). Ele postulava que a experiência sensorial ordinária do ser humano poderia conduzir a *razão* a graves ilusões e que, por esse motivo, a ciência deveria se guiar por procedimentos mentais que a permitissem obter conhecimentos *verdadeiros*. Para que pudesse efetivamente contribuir na escalada do conhecimento, a *empíria* precisava ser dirigida por uma ordenação racional rigorosa. O modelo ideal para constituir tal ordenação foi encontrado na matemática, que forneceu ao novo paradigma epistemológico o instrumento de análise, a lógica de investigação e a representação da natureza. A validade do conhecimento científico passou a ser definida pelo rigor das medições e quantificações em que um objeto era traduzido. O mundo, diz Souza Santos (2008), era visto como uma máquina complicada que não poderia ser apreendida de uma só vez, mas somente por divisão de suas partes, as quais passariam a ser quantificadas, classificadas e depois relacionadas. A ciência necessitou, então, estabelecer nítidas separações entre a caoticidade das percepções e opiniões obtidas pelo senso comum e a regularidade dos fenômenos naturais representáveis por meio de fórmulas ou leis matemáticas imutáveis.

As ciências sociais, emergindo no século XIX, adotaram a princípio o mesmo paradigma epistemológico das ciências naturais, estudando os fenômenos da sociedade como fatos objetivos, elementos a serem quantificados e mensurados em razão de suas regularidades. Para ilustrar o modo pelo qual o paradigma epistemológico dominante se desdobrou no campo das ciências sociais, Souza Santos (2008) diz:

As causas do aumento da taxa de suicídio na Europa do virar do século não são procuradas nos motivos invocados pelos suicidas e deixados em cartas, como é costume, mas antes a partir da verificação de regularidades em função de condições tais como o sexo, o estado civil, a existência ou não de filhos, a religião dos suicidas (p. 35).

Em um segundo momento, esclarece ainda Souza Santos (2008), as ciências sociais reivindicaram um estatuto epistemológico próprio, o que se justificaria pela especificidade do seu objeto, em tese absolutamente oposto ao das ciências naturais: o ser humano. Baseando-se na radicalidade subjetiva da ação humana, no caráter não objetivável de seu comportamento, buscando compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e sentidos atribuídos a eles pelos sujeitos, as ciências sociais consideraram necessário utilizar métodos qualitativos ao invés de quantitativos. Todavia, ressalta Souza Santos (2008), mesmo apresentando uma crítica ao paradigma anterior, a nova vertente de pensamento das ciências sociais se aparentava mais com o modelo epistemológico dominante do que imaginava, porquanto partilhava com ele a separação entre natureza e ser humano, a relação dicotômica entre sujeito pesquisador e sujeito pesquisado e a visão mecanicista de natureza. A bem dizer, afirma Souza Santos (2008), a corrente emergente nas ciências sociais permaneceu prisioneira da prioridade cognitiva atribuída às ciências naturais.

De acordo com Santos Pinto (2000), é importante notar também que, a partir do paradigma epistemológico dominante nas ciências naturais, até mesmo os fenômenos psicológicos foram submetidos à medição.

Na segunda metade do século XIX desenvolve-se, então, uma psicologia associacionista, cujos principais representantes, Gustav Fechner e Ernst Weber, defendem que o eu psicológico humano é passível de ser compreendido a partir da associação às leis que regem o funcionamento da matéria. Fechner e Weber buscam, como é a tendência nesta época, representar a estrutura dos fenômenos observáveis em leis universais expressas em linguagem matemática, aplicáveis a todos. Eles elaboram, por exemplo, a lei “segundo a qual qualquer sensação seria diretamente proporcional ao logaritmo de seu estímulo” (SANTOS PINTO, 2000, p. 12).

A pesquisa em educação no Brasil seguiu um percurso semelhante ao das ciências sociais e psicológicas. Em sua origem, ela procurou modelar-se pelo paradigma epistemológico discutido acima, definindo como critério de rigor científico o uso de instrumentos de medição e quantificação dos fenômenos educacionais. Mas, mesmo depois de renovar as concepções acerca da natureza particular de seu objeto, essencialmente social e subjetivo, o pensamento educacional brasileiro não soube ultrapassar os limites estabelecidos

entre o saber científico e o saber de senso comum, mantendo a defesa da superioridade daquele em detrimento deste. Oliveira e Alves (2006) esclarecem que, a partir do desenvolvimento dos programas de pós-graduação em educação do país, as primeiras pesquisas da área assumiram como principal tarefa a reflexão sobre os fundamentos da educação e as políticas educacionais oficiais. No contexto de então, havia ainda um número reduzido de estudos que se consagravam à análise das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Mas mesmo os poucos estudos que se aventuravam a realizar tal análise, ao procurarem compreender as práticas cotidianas, negavam seu valor epistemológico, atribuindo-lhes um caráter não científico. Com base no paradigma epistemológico a que me reportei no parágrafo anterior, as pesquisas educacionais aprenderam a considerar “[...] que os modos como se criam conhecimentos nos cotidianos não têm importância ou estão errados e, por isto mesmo, precisam ser superados” (ALVES, 2008a, p. 16). Foi se consolidando, assim, um olhar sobre a escola que tende a representá-la como *tempospaços* de esvaziamentos, faltas ou ausências, e nos quais os verdadeiros cientistas da educação deveriam “[...] intervir para mudar, a partir de fora” (OLIVEIRA; ALVES, 2006, p. 580). Dessa maneira, quer fosse diretamente ao campo, quer se dirigissem a ele de fora, as pesquisas educacionais aprenderam a olhá-lo “[...] soberbamente, do alto ou de longe” (ALVES, 2008a, p. 18).

Ora, é justamente esse olhar que as *pesquisas nos/dos/com os cotidianos* procuram desconstruir. O cotidiano escolar não é considerado um *tempoespaço*¹³ de reprodução e ausência de conhecimentos, mas sim de novas vivências, de constituição de diferentes sentidos para as relações humanas, de invenção de práticas pedagógicas com alto potencial emancipatório, de superação de inúmeros limites, enfim, o cenário no qual agimos, pensamos e sentimos, constituindo-nos como seres humanos singulares (OLIVEIRA; SGARBI, 2008). Procurei evidenciar anteriormente que segundo Bergson (2005), a *inteligência* e a *intuição* representam dois modos distintos de conhecimento e ação sobre o real. Mostrei que ambas são, antes de tudo, atos vividos no decurso da *duração*, potências geradas pelo *elã vital* em sua marcha de evolução na natureza. Aplicadas sistematicamente aos objetos para os quais estão desenhadas, culminam respectivamente na atividade científica e no trabalho filosófico. Mas, em si mesmas, as duas tendências não são dons especiais, faculdades pertencentes apenas aos cientistas e aos filósofos das academias. Pelo contrário, são potenciais inerentes a toda e qualquer pessoa. Com efeito, não precisamos ser cientistas ou filósofos de formação para aplicarmos, ao longo de nossa própria vida, a *inteligência* ou a *intuição*. Aliás, diria

¹³ Geralmente utiliza-se o termo *espaçotempo*. Por razões que explicitarei mais adiante, optei por inverter a ordem das palavras, cunhando o termo *tempoespaço*.

Bergson (2005), aplicamo-las frente aos obstáculos com os quais nos deparamos, produzindo diferentes resultados em épocas distintas de nossa história individual, e por essa razão é que se justifica a existência de ferramentas típicas de cada povo, a manifestação de múltiplas leituras de mundo, a produção de várias expressões artísticas. Acredito que essas reflexões, próprias da filosofia bergsoniana, somam-se à defesa que as *pesquisas nos/dos/com os cotidianos* empreendem do potencial inventivo dos sujeitos que vivenciam os *tempoespaços* das escolas. Tais sujeitos, defrontando-se diariamente com as dores e as delícias vividas na atmosfera escolar, não esperam o aval dos pesquisadores ou das instâncias governamentais para pensarem, sentirem e agirem. Valem-se dos recursos que possuem, recorrendo ora à *inteligência*, ora à *intuição*, trazendo à tona as memórias das experiências que já viveram ou aproveitando-se de exemplos obtidos na observação das experiências de outros.

Retomando o que disse acima, lembro que o viés *teoricometodológico* que estou assumindo como contributo à minha pesquisa pode manifestar diversas feições no tocante às práticas de investigação. Acredito que, dentre essas práticas, posso destacar algumas que dialogam mais diretamente com as regras do *método intuitivo*. Assim, coloco-me em acordo com os cinco movimentos metodológicos que Alves (2008a, 2008b) julga serem necessários para compreender os cotidianos escolares em sua complexidade: *o sentimento do mundo; virar de ponta cabeça; beber em todas as fontes; narrar a vida e literaturizar a ciência; ecce homo/ecce femina*. Após explicar tais movimentos, mostrarei também a relação que julgo existir entre eles e o *método intuitivo*, relação essa que não é de redução ou transferência direta de um a outro, e sim de mútua contribuição.

Segundo defende Alves (2008a), querer saber mais sobre o cotidiano, incorporando-o “[...] como *espaçostempos* de criação de conhecimento válido e vital para os seres humanos, que em nenhum outro poderia ser produzido, exige do pesquisador que se ponha a *sentir o mundo* e não só a olhá-lo, soberbamente, do alto ou de longe” (p. 18). A exigência de *sentir o mundo* leva o pesquisador a romper com a postura de isolamento, ou distanciamento, epistemológico, porquanto requer que ele reconheça que também vive, produz conhecimentos e se constitui como sujeito, no mesmo *tempoespaço* de vida de todas as pessoas: o cotidiano. Nada garante, portanto, que, em virtude de alguma suposta capacidade cognitiva superior às dos demais seres humanos, ele esteja isento de incorrer em erros ou ilusões de pensamento, pois ele mesmo é um ser humano como qualquer outro. Sendo assim, afirma Alves (2008a), começar a entender o cotidiano escolar é algo que só pode ser feito caso realizemos um grande *mergulho* na realidade cotidiana da escola, abandonando a pretensão de

distanciamento e neutralidade postulada pelo paradigma epistemológico predominante na ciência Moderna. Dessa forma:

Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades dos cotidianos escolares ou dos cotidianos comuns, exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentido a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário (ALVES, 2008a, p. 18).

Para apreender o cotidiano em sua multiplicidade de nuances, é fundamental que o pesquisador não se limite a reproduzir as técnicas de observação e classificação já estruturadas no campo da pesquisa educacional. Ora, esclarece Alves (2008a), é justamente porque o cotidiano escolar foge de todas as possibilidades de padronização que as *pesquisas nos/dos/com os cotidianos* precisam reinventar constantemente seus modos de apreensão do que se passa nos *temposespaços* das escolas. Ainda no sentido da reinvenção, é importante também que o pesquisador tenha atenção com as representações que ele mesmo faz dos sons, cores, toques, odores e sabores que vivencia no cotidiano escolar, porquanto podem conter juízos de valor que classificam essas mesmas sensações como exageradas, esquisitas, más, violentas etc. *Sentir o mundo* que se manifesta nos *temposespaços* das escolas requer que se reconheça nas *diferenças*, legítimas formas de *ser* dos diversos sujeitos, formas essas que cabe ao pesquisador compreender, caso realmente queira entender o que se passa no cotidiano. Em síntese, a esse movimento metodológico no qual o pesquisador rompe com os pressupostos epistemológicos de distanciamento e neutralidade, para *mergulhar* no cotidiano e vivenciar a riqueza de modos de *ser* que nele se manifesta, é que Alves (2008a) dá o nome de “[...] *o sentimento do mundo* [...]” (p. 22).

O segundo movimento metodológico enunciado por Alves (2008a) denomina-se “[...] *virar de ponta cabeça*” (p. 23). Tal movimento propõe a inversão da lógica comumente utilizada nas pesquisas em educação, segundo a qual se deve partir de uma sólida teoria de apoio que servirá de base para que se “[...] possa ‘construir’ uma outra verdade ‘em nível superior’” (ALVES, 2008a, p. 24). Na lógica comumente utilizada, a teoria acaba funcionando como um ferrete que imprime à força sua marca nos fenômenos que procura compreender, fazendo com que tais fenômenos percam sua configuração original para modelarem-se à classificação prévia na qual foram inseridos. Ao propor a inversão de tal lógica, Alves (2008a) defende que “[...] a única base aceita é a que indica os *espaçostempos*

de práticas como critério e referencial [...]” (p. 24). Nesse sentido, o pesquisador precisará se “[...] lançar ‘no mergulho’ sem a ‘boia’ que as categorias e as classificações significam, admitindo que esse estado de absoluta instabilidade e insegurança é o ‘único’ abrigo que [lhe] é concedido” (ALVES, 2008a, p. 26). Sabendo da multiplicidade de modos de *ser* que povoa os *temposespaços* do cotidiano, o pesquisador precisa tecer uma outra relação entre as vivências que ali ocorrem e as teorias formuladas nos diversos campos da ciência. Para Alves (2008a), essa outra relação implica em

[...] escolher entre as várias teorias à disposição e muitas vezes usar várias, bem como entendê-las não como apoio e verdade mas como limites, pois permitem ir só até um ponto, que não foi atingido, até aqui pelo menos, afirmando a criatividade do cotidiano (p. 24).

Sendo o cotidiano uma complexa rede composta por diversos fios, não caberá ao pesquisador apenas dialogar com várias teorias; ele também precisará ser capaz de estabelecer entre elas e as vivências cotidianas conexões que lhe permitam romper com a compartimentação dos saberes.

O terceiro movimento metodológico apontado por Alves (2008a) é chamado de “[...] *beber em todas as fontes*” (p. 27). Esse movimento sustenta que o cotidiano não pode ser considerado o nível menor de uma realidade maior, o simples reflexo da dinâmica macroestrutural da sociedade, mas sim que ele deve ser percebido a partir de sua dinâmica própria. Quando as pesquisas educacionais tratam os acontecimentos do cotidiano como meras reduções das macroestruturas sociais, acabam apagando e legando ao esquecimento as múltiplas vivências que se processam nesses mesmos cotidianos. Para apreender essas múltiplas vivências cotidianas sem reduzi-las a simples reflexos de acontecimentos em larga escala, é preciso discutir o que pode ser aceito como *fonte de conhecimento*. A esse respeito, Alves (2008a) defende que:

Para além daquilo que pode ser grupado e contado (no sentido de numerado), como antes aprendemos, vai interessar aquilo que é “contado” (pela voz que diz) pela memória: o caso acontecido que parece único (e que por isto o é) a quem o “conta”; o documento (cadernos de planejamento, cadernos de aluno, prova ou exercício dado ou feito etc.) raro porque guardado quando tantos iguais foram jogados fora porque “não eram importantes” e sobre o qual se “conta” uma história diferente, dependendo do trecho que se considera; a fotografia que emociona, a cada vez que é olhada, e sobre a qual se “contam” tantas histórias, dos que nela aparecem ou estão ausentes e da situação que mostra ou daquela que “faz lembrar” (p. 28).

Pela existência de diversas *fontes*, impõe-se também a necessidade de pensar em distintas formas de captá-las, registrá-las e tratá-las. Por mais que determinadas *fontes* de conhecimento pareçam repetitivas, e por isso mesmo dispensáveis, ao assumir que “[...] o diferente e o heterogêneo[...]” (ALVES, 2008a, p. 29) constituem as vivências cotidianas, o pesquisador modifica os modos de ver, ouvir, saborear e sentir os registros dessas vivências. Ainda que na aparência determinadas *fontes* não sejam mais do que registros de práticas repetitivas, poder-se-ia indagar sobre as múltiplas justificativas ou necessidades daquela aparente repetição, que não poucas vezes se manifesta nos cotidianos em razão da preocupação que os sujeitos que vivenciam os *temposespaços* escolares têm de responder às instâncias governamentais. Sobre isso, Alves (2008a) diz:

A multiplicidade das repetições vem acompanhada de atos variados. Aqueles cadernos, aqueles livros, aquele cartaz preso na parede, “produtos” vistos como sempre iguais e repetitivos, que *uso* tiveram e que significado ganharam para cada um de seus *usuários*? Tanto o repetido como o diferente possuem uma história (na escola e em outros *espaçostempos* educativos) que só muito recentemente estamos aprendendo a questionar de modos variados (p. 30).

O quarto movimento metodológico trabalhado por Alves (2008a) intitula-se “[...] *narrar a vida e literaturizar a ciência*” (p. 30). Esse movimento propõe que o pesquisador se utilize de um modo de escrita mais artístico para comunicar os aprendizados que obteve no cotidiano escolar. Para Alves (2008a), é preciso aprender a tecer uma escritura que se expresse por meio de múltiplas linguagens, como a dos sons, imagens, toques, cheiros etc. Uma escritura que:

[...] não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar resposta; que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma *escritafala*, uma *falaescrita* ou uma *falaescritafala* (ALVES, 2008a, p. 31).

As narrativas sobre o cotidiano possibilitam a realização da escrita mencionada acima, pois trazem aos registros da pesquisa um desenho aproximado de nossas múltiplas experiências nos diversos *temposespaços* da vida. Não se trata, diz Alves (2008a), de elaborar exaustivas descrições de cada pormenor do que acontece no cotidiano escolar, explicando linearmente o passo a passo das rotinas. As narrativas as quais se refere Alves (2008a) representam um modo de escrita que permite entrelaçar inventivamente as vivências

cotidianas, as memórias individuais e coletivas, os saberes populares, os conhecimentos científicos, os textos literários etc. Elas se aproximam muito do processo por meio do qual cotidianamente produzimos relatos orais, pois nesses relatos, ao contarmos alguma lembrança de um momento particular de nossa vida, puxamos outros fios da memória, suscitando reminiscências distintas daquelas das quais nos recordávamos primeiramente: em suma, nos relatos orais, produzimos narrativas que conectam diferentes acontecimentos em uma rede que nada tem de linear.

O quinto e último movimento metodológico desenvolvido por Alves (2008b) recebe o nome de *Ecce homo/Ecce femina*. Esse movimento é assim denominado, esclarece Alves (2008b), seguindo a inspiração do termo *ecce homo* cunhado por Nietzsche – muito embora Alves (2008b) não esclareça se o sentido que atribui ao termo é semelhante ao que Nietzsche havia atribuído. Nesse movimento metodológico, Alves (2008b) preocupa-se em evidenciar que “[...] o que de fato interessa nas pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* são as pessoas, os *praticantes* [...]” (p. 46). Ao utilizar o termo *praticantes*, referenciado no pensamento de Michel de Certeau, a intenção de Alves (2008b) é mostrar o caráter essencialmente ativo dos sujeitos *mergulhados* no cotidiano. Justamente porque tais sujeitos estão em ato durante todo o tempo, as formas pelas quais eles produzem artefatos e apreendem o cotidiano vão passando da condição *virtual* para a *atual*. Tanto os artefatos produzidos quanto as “[...] ideias que vamos tendo a respeito de movimentos vividos e processos experienciados [...]” (ALVES, 2008b, p. 46), de início, parecem surgir de forma vaga; todavia, após muitas tentativas, diálogos, leituras, reflexões e novas vivências, tais artefatos e ideias vão ganhando contornos mais nítidos. Quando, enfim, eles vêm à tona na forma de um novo objeto ou conceito, pode-se dizer que seu surgimento foi verdadeiramente uma criação. Para o pesquisador, essas reflexões possuem uma grande importância, porquanto mostram a ele que o desenvolvimento das ideias durante a pesquisa só se processa em meio à dinâmica na qual se conectam as vivências cotidianas, as reflexões, os diálogos e as leituras. No sentido de ilustrar o valor desse movimento metodológico para o pesquisador, Alves (2008b) mostra que o próprio surgimento da ideia de *ecce femina*, não obstante já estivesse contida em germen nos primeiros escritos da autora, só apareceu com contornos nítidos depois de algum tempo que os quatro primeiros movimentos metodológicos estavam formados.

Como problema em ato o *ecce femina* no texto escrito só apareceria se a criação atualizasse o virtual, se a crítica exercitada no entrecruzamento de todos os diálogos estabelecidos após a publicação, no caos com que se apresentam sempre, criasse, pela *repetição*, a *diferenciação*, como uma

música que só se faz especial para nós, depois de ouvida (e executada) muitas vezes. Só era possível criar o *ecce femina* porque ele se repetiu, de modo caótico, uma infinidade de vezes, nas redes tecidas e retecidas, nas diversas formas de dizer e nos tantos sentidos possíveis, afinal se diferenciando do que antes, no já então passado, foi escrito (ALVES, 2008b, p. 46-47).

Agora, após apresentar os princípios epistemológicos e os movimentos metodológicos das *pesquisas nos/dos/com os cotidianos*, passo a pô-los em diálogo com as regras do *método intuitivo*.

A meu ver, o primeiro e o quinto movimentos metodológicos apresentados por Alves (2008a, 2008b) – *o sentimento do mundo* e *ecce homo/ecce femina* – dialogam com o sentido fundamental do *método intuitivo*, sentido esse que se converteu na terceira regra do *método* filosófico de Bergson: pensar *sub specie durationis*, isto é, colocar e resolver os *problemas* mais em termos de *tempo* do que de *espaço*. Quando Alves (2008a, 2008b) esclarece o significado dos dois movimentos a que acabei de me referir, diz que o primeiro consiste em um *mergulho com todos os sentidos* no cotidiano escolar e que o quinto evidencia o processo por meio do qual os sujeitos *praticantes* do cotidiano se constituem – transitando do *virtual* para o *atual* tanto no desenvolvimento de artefatos quanto no de conceitos. Por sua vez, o sentido fundamental, e terceira regra do *método intuitivo*, defende que o *ser* está na *duração* – um dos dois lados do misto dado à experiência humana –, que esta contém e produz todas as *diferenças de natureza* e que, por essa razão, os *problemas* filosóficos – que visam antes de tudo apreender o *ser* das coisas – devem ser colocados mais em função do *tempo* do que do *espaço*. Para colocar e resolver os *problemas* filosóficos em termos de *tempo*, é imperioso que o filósofo *intua*, ou se *simpatize*, primeiramente com sua própria *duração* – a qual se *diferencia por natureza* de si mesma e de todas as outras –, que depois veja que sua *duração* é reveladora de outras *durações* – entre as quais também há *diferença de natureza* – com as quais comunga, e que pode conhecê-las por uma *simpatia divinatória*. Sobre a comunhão das *durações* de diferentes pessoas, Bergson (2006) diz: “[...] entre nossa consciência e as outras consciências a separação é menos marcada do que entre nosso corpo e os outros corpos, pois é o espaço que faz as divisões nítidas. [...] Haveria então fenômenos de endosse psicológica” (p. 30). Nesse sentido, defendo primeiramente que, ao realizar um *mergulho* no cotidiano escolar e atentar-me aos modos pelos quais nele nos subjetivamos – *ecce homo/ecce femina* –, o que está em jogo é o *mergulho* em minha própria *duração* e a *simpatia*, ou *comunhão*, com as *durações* dos outros sujeitos *praticantes*: as crianças.

Cabe destacar que, se a *duração* representa um dos dois lados do misto que compõem a experiência humana, o *espaço* representa o outro. Como disse anteriormente, não é o *espaço* propriamente dito o responsável pelas ilusões que assombram o pensamento humano, mas sim a aplicação de sua imagem ao outro lado do misto, o que pertence à *duração*. No *espaço* também nos movemos, apoderando-nos dele – e, ao mesmo tempo, sendo por ele apoderados – para desenvolvermos nossa *inteligência*, a qual está destinada a ação individual e coletiva. Dessa maneira, não é importante apenas o *mergulho* nas *durações* constituintes do cotidiano escolar – como se elas estivessem inseridas em um universo vazio –, mas também nos *espaços* que formam e são formados por esse cotidiano, esforçando-me para perceber como as *diferentes durações* aí se movimentam: em síntese, o *mergulho* a ser dado é nos *espaçotempos*, ou *temposespaços*, escolares. Uma vez que cada *duração* se *difere por natureza* da outra e que é em seu fluxo no *espaço* que nos constituímos enquanto sujeitos singulares, acredito que, ao realizar tal *mergulho* nos *temposespaços* escolares, crio as condições necessárias para pensar a relação entre as *diferenças* e o currículo.

Avançando nas discussões, creio que posso tecer relações entre o segundo movimento metodológico apresentado por Alves (2008) e a primeira regra do *método* bergsoniano, a qual se desdobra em uma regra complementar. Para Alves (2008), o movimento denominado *virar de ponta cabeça* indica uma inversão na lógica por meio da qual as pesquisas educacionais comumente relacionam sua teoria de base aos fenômenos observados. Tal inversão determina que o pesquisador tome como ponto de partida a própria multiplicidade de modos de *ser* presente nos *temposespaços* do cotidiano e que se abstenha de deformar tal multiplicidade para adequá-la a um quadro teórico prévio. Em vista disso, muito embora seja essencial que o pesquisador mantenha diálogo com muitas teorias, essas devem ser compreendidas como portadoras de limites. Já a primeira regra do *método intuitivo* e a regra que lhe é complementar indicam ao filósofo a necessidade de pôr em xeque os *problemas* sobre os quais fundamenta seu pensamento, refletindo em que medida eles correspondem efetivamente às *diferenças de natureza* entre as coisas. Bergson (2006) defende tal necessidade porque as *ideias gerais* engendradas tanto pelas faculdades psicológicas e biológicas do ser humano quanto pelas necessidades práticas da sociedade podem assombrar a atividade filosófica, levando-a a produzir *falsos problemas*, isto é, *problemas* que representam, em termos de *diferenças de grau*, coisas que se *diferem por natureza*. Sendo assim, creio que, ao utilizar o movimento *virar de ponta cabeça*, devo *problematizar* as possíveis *ideias gerais* ou teorias prévias sobre as quais assento minhas questões, esforçando-me para não usar tais *ideias* ou

teorias para descaracterizar a multiplicidade dos modos de *ser*, ou as *durações* que *diferem por natureza* umas das outras, que compõem os *temposespaços* do cotidiano escolar.

Ligada às reflexões metodológicas do parágrafo anterior, está a segunda regra do *método intuitivo*, aquela que sustenta a necessidade tanto de lutar permanentemente contra a ilusão de pensamento que tende a sobrepor o *espaço* ao *tempo* quanto de buscar reencontrar as verdadeiras *diferenças de natureza*. Com base nessa regra, considero que, embora eu realize um *mergulho* nos *temposespaços* escolares, é necessário notar que, mesmo apresentando-se à experiência humana como um misto, *tempo* e *espaço* possuem *diferentes naturezas*, de tal forma que, ao falar das *diferentes durações*, ou múltiplas formas de *ser*, eu não posso representá-las em termos de *mais* ou de *menos*, isto é, em termos de *diferenças de grau*. Devo atentar-me para os modos pelos quais as *diferentes durações* transitam pelo *espaço*, imprimindo nele suas marcas e sendo por ele também marcadas, mas sem, no entanto, se resumirem a ele.

Segundo acredito, o terceiro movimento metodológico desenvolvido por Alves (2008) pode dialogar com a segunda regra complementar do *método intuitivo*. De acordo com Alves (2008), o movimento intitulado *beber em todas as fontes* defende que a apreensão da multiplicidade de modos de *ser* que se manifesta no cotidiano escolar exige que questionemos o que pode ser aceito como *fonte de conhecimento*. Para Alves (2008), importa que o pesquisador aprenda a ver nas diversas *fontes* produzidas nos *temposespaços* cotidianos não o registro de práticas repetitivas, mas sim o emergir das *diferenças*. Por seu lado, a segunda regra complementar do *método intuitivo* sustenta que o real não é apenas o que se divide segundo *articulações naturais* ou *diferenças de natureza*, mas é também o que se reúne segundo vias que convergem para um mesmo ponto. Tal convergência não implica na anulação das *diferenças de natureza*, mas sim na compreensão das condições que as tornam possíveis. Essa regra propõe que *intuição* e *inteligência* se comuniquem, permitindo que o filósofo coloque em contato as reflexões feitas a partir de sua própria experiência e o conjunto dos fatos observados pela ciência. Na realização de minha pesquisa, defendo que *beber em todas as fontes* significa dialogar com todos os registros que possibilitem compreender a relação entre as *diferentes durações* e o currículo. De certa forma, trato de conectar as *diferentes durações* ao tecido mais amplo no qual estão inseridas, refletindo sobre os sentidos que adquirem no contexto de que fazem parte.

Todos esses esforços para colocar em diálogo as *pesquisas nos/dos/com os cotidianos* e o *método intuitivo* apontam, por fim, para a relação entre o quarto movimento metodológico apresentado por Alves (2008) e as reflexões bergsonianas acerca da linguagem apropriada à

filosofia. De acordo com Alves (2008), o movimento *narrar a vida e literaturizar a ciência* propõe que a escritura do pesquisador adquira um caráter artístico, expressando-se por meio de múltiplas linguagens. A narrativa possibilita a realização de tal escrita, porquanto é capaz de entrelaçar em um mesmo texto – seja ele oral ou escrito – diversas dimensões da experiência humana, entre as quais se destaca a da memória. Segundo Bergson (2006), nossa linguagem se vincula à estrutura geral de nossa *inteligência*. Essa, por sua vez, possui uma dimensão social, porquanto, para agir em comum, é preciso que uma *inteligência* se associe a outras. A fim de que o consiga fazer com proveito, é imperioso estabelecer formas de comunicação, formas essas que se organizam essencialmente por meio de signos exteriores uns aos outros, os quais conservam certa imutabilidade e generalidade durante todo o tempo em que permanecem em uso. Sendo assim, nossa linguagem se adapta à necessidade de ação sobre as coisas, imitando a *espacialidade* que nossa *inteligência* introduz no real. Entretanto, salienta Bergson (2005), embora esteja vinculada à estrutura de nossa *inteligência*, a linguagem pode também abrir-se à *intuição*, convertendo-se em um instrumento de arte. Foi graças à *intuição*, por exemplo, que a linguagem pôde assumir a forma de poesia e prosa. Dessa forma, o filósofo que deseje exprimir a experiência simples de sua *duração* precisa imitar a atitude do artista, tornando sua linguagem mais literária, aproximando-a da poesia, da prosa, fazendo uso de imagens, comparações e metáforas. Em razão das reflexões de Alves (2008) e Bergson sobre a linguagem a ser adotada na escritura dos textos científicos e filosóficos, procuro entrelaçar as reflexões conceituais que desenvolvo em minha pesquisa com as narrativas do cotidiano escolar.

Na primeira parte do atual capítulo, apresentei o conceito de *intuição* em Bergson, abordando-o tanto como ato vivido quanto como *método* filosófico. Posteriormente refleti sobre o viés *teoricometodológico* que vem se convencendo chamar na educação de *pesquisas nos/dos/com os cotidianos*, tecendo, em seguida, alguns paralelos entre ele e o *método* bergsoniano. Agora apontarei os desdobramentos desse rico encontro nas práticas de investigação que realizo nesta dissertação.

2.3 Os meus movimentos na pesquisa

Creio que, para discutir as práticas de investigação que realizei em minha pesquisa, seja necessário relacioná-las tanto às reflexões desenvolvidas no primeiro capítulo sobre a

noção de *diferença* em Bergson quanto aos princípios epistemológicos e metodológicos que apresentei no atual capítulo. Assim, estarei explicitando neste item os esforços que fiz para que houvesse coerência entre as mencionadas práticas e as teorias com que dialoguei nesta dissertação, esforços esses que, em última análise, visaram colocar-me em condições de pensar sobre a relação entre as *diferenças* e o currículo.

Disse anteriormente que meu primeiro movimento seria um *mergulho* nos *temposespaços* do cotidiano escolar, *intuindo* minha própria *duração* e me *simpatizando* com as *durações* dos outros sujeitos *praticantes*, que, no caso, eram os alunos e alunas. Tal *mergulho* foi realizado em uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, na qual sou professor. Ao longo do ano letivo de 2016, participei das reuniões pedagógicas e das festas escolares, ensinei diversas matérias, planejei em minha casa o que iria ensinar em sala de aula, coordenei reuniões com as famílias, convivi com alunos, pais e mães de alunos, zeladores, cozinheiras, professores, coordenadores pedagógicos, diretores, vivenciando *o sentimento do mundo* a que se reporta Alves (2008). Mais especificamente durante os meses de setembro, outubro, novembro e dezembro direcionei a atenção e a reflexão aos *temposespaços* do cotidiano da turma de 4º ano do ensino fundamental da qual fui professor regente¹⁴, porquanto, a meu ver, o contato prolongado com os alunos e alunas – que tinham entre 9 e 10 anos de idade – me auxiliaria a *intuir* as relações entre suas *diferentes durações* e o currículo escolar.

A *intuição* da *duração* a que me reportei no parágrafo acima deve ser alcançada por cada sujeito em particular, porquanto a memória que carregamos atrás de nós – e que, em certa medida, *somos* nós – e que pressiona as bordas de nosso presente é fruto de vivências pessoais, isto é, contém a história de vida de cada pessoa em particular. Para me *simpatizar* com outras *durações* além da minha, preciso reconhecer também a importância das *intuições* produzida pelos demais sujeitos *praticantes* do cotidiano. Se me limito a falar das *diferentes durações* a partir de meus próprios pontos de vista – os quais são externos a elas –, de *ideias gerais* ou de teorias prévias, corro o sério risco de deformá-las. Sendo assim, meu segundo movimento metodológico consistiu em *problematizar* constantemente as *ideias* ou teorias que adotei ao *mergulhar* nos *temposespaços* escolares, questionando em que medida elas

¹⁴ Na rede estadual de ensino, o professor regente é aquele que assume a turma para o ensino de quase todas as disciplinas – português, matemática, ciências da natureza, história, geografia, arte e ensino religioso. A única disciplina que constitui exceção é a de educação física, ministrada por um professor com formação específica. O professor regente possui uma carga horária semanal de 24 horas, das quais 20 são destinadas ao exercício da docência e quatro a estudo, planejamento e reunião pedagógica.

correspondiam efetivamente às *intuições* que as crianças apresentavam acerca de suas *diferentes durações*. Vale acrescentar que, nesse movimento, precisei ter cuidado para não descaracterizar as *diferentes durações* dos alunos e alunas representando-as em termos de *mais* ou de *menos*, isto é, em termos de *diferenças de grau*.

Meu terceiro movimento estava ligado ao segundo, porquanto se pretendia *simpatizar-me* com as *diferentes durações* das crianças, recorrendo às *intuições* que elas mesmas produziram, era preciso que as *fontes de conhecimento* fossem capazes de registrá-las. Além de tais registros, importava também que os modos pelos quais as *diferentes durações* se movimentaram no *espaço* fossem captados, porquanto o misto dado à nossa experiência é constituído por dois lados, que divididos se manifestam no *tempo* e no *espaço*. Sendo assim, recorri a diversas *fontes* de registro dos *tempoespaços* cotidianos: um caderno de pesquisa, no qual anotei minhas próprias *intuições*; meu caderno de planejamento de ensino das disciplinas obrigatórias; diários e cadernos de memórias nos quais as crianças anotaram suas próprias *intuições*; fotografias retiradas por mim ou pelos alunos e alunas dos momentos vividos juntos em sala de aula; cartazes, trabalhos e atividades feitas pelos alunos; conversas com outras colegas professoras ou com pais e mães de alunos.

No caderno de anotações da pesquisa, procurei registrar as *intuições* de minha própria *duração*, bem como as observações que fiz acerca dos acontecimentos do cotidiano escolar. No caderno de planejamento, mantive o registro diário das atividades desenvolvidas em sala de aula, contendo as matérias a serem ensinados e a metodologia de ensino.

Para registrar as *intuições* dos alunos e alunas sobre suas *diferentes durações*, propus que cada um deles e delas escrevesse um diário. A ideia de produzir esses diários surgiu no final do terceiro bimestre letivo de 2016, quando escolhi tomar o gênero textual diário como objeto de ensino na disciplina de português. A escolha desse gênero não foi gratuita, pois partiu do interesse das crianças por literatura infantojuvenil escrita na forma de diário, como é o caso dos livros *Diário de um banana* (KINNEY, 2007) e *Diário de um zumbi do minecraft* (BOOKS, 2015). Após estudarmos as características do gênero textual diário, propus que cada aluno e aluna fizesse o seu, registrando ali os acontecimentos do cotidiano escolar e também, desde que se sentissem à vontade, os sentimentos pessoais das vivências na escola. No decorrer do tempo em que permaneceram escrevendo os diários, os próprios alunos e alunas usavam uma câmera fotográfica que tínhamos em sala para tirar fotos dos acontecimentos cotidianos que queriam registrar. Toda essa proposta resultou em um rico acervo de anotações produzido pelas próprias crianças.

Na metade do quarto bimestre, quando já havíamos terminado a escrita dos diários, partimos para outro tipo de registro, denominado caderno de memórias. A ideia de produzir esses cadernos também surgiu durante a aula, logo após assistirmos o desenho animado *Divertida Mente* (DOCTER, 2015). Nesse desenho, acompanhamos o desenvolvimento psicológico de uma menina desde os primeiros dias de recém-nascida até os onze anos de idade. Na história, as emoções da menina também são personagens do filme, os quais comandam todo o seu desenvolvimento e determinam a formação de sua personalidade, composta por memórias. Na conversa que tive com *meus* alunos e alunas sobre o filme, destacamos que cada pessoa possui memórias que registram suas experiências de vida, e que essas memórias podem conter diversos sentimentos, como os de alegria, tristeza, amor, raiva etc. Com base nessa conversa, propus que as crianças fizessem um caderno de memórias, no qual registrariam a cada dia a lembrança de alguma experiência pessoal vivida na escola ao longo de 2016 e o sentimento ligado a essa experiência. Ao fim do 4º bimestre, encerramos a escrita desse caderno, deixando uma valiosa produção de registros.

Ainda em relação às *fontes*, cabe destacar as reflexões de Bergson (2006) sobre a importância que o diálogo entre *intuição* e *inteligência* assume na compreensão das condições que possibilitam a experiência pessoal. Para Bergson (2006), é fundamental que o filósofo confronte suas *intuições* com o conjunto de observações feitas pela ciência, examinando em que medida o seu próprio pensamento ou mesmo as teorias científicas estão produzindo falsas representações do objeto pesquisado. Nessa etapa, o filósofo reinsere as *diferenças de natureza* que havia *intuído*, no todo do qual fazem parte, procurando obter uma visão precisa e abrangente de seu objeto. Com base nessas considerações, coloquei em diálogo a discussões que fiz acerca da filosofia bergsoniana, as observações que realizei sobre os deslocamentos das crianças pelo *espaço* e as *intuições* que os próprios alunos e alunas produziram acerca de suas *diferentes durações*, procurando reinseri-las no contexto do qual participaram e obter a seu respeito uma visão rigorosa, ou precisa.

Finalmente, lembro que procurei tecer uma escrita que entrelaçasse as *intuições* produzidas nos *tempoespaços* escolares e as reflexões conceituais que busquei nas teorias. Com base em todos os movimentos metodológicos que expus até agora, espero apresentar uma imagem aproximada da relação entre as *diferenças* e o currículo, tal como essa relação foi vivenciada durante a realização da pesquisa.

3 OS ESTUDOS CURRICULARES: DAS TENDÊNCIAS HISTÓRICAS AO LUGAR DAS DIFERENÇAS NA PRODUÇÃO ATUAL

Ao tomar como tema de minha pesquisa as relações entre as *diferenças* e o currículo, intentava tanto consolidar minhas próprias concepções filosófico-educacionais quanto trazer ao campo de estudos curriculares novas contribuições. No sentido de avançar na realização de tais intentos, julguei necessário desenvolver primeiramente a noção bergsoniana de *diferença* e, em seguida, os aspectos metodológicos desta pesquisa, representados pelo diálogo entre o *método intuitivo* e as *pesquisas nos/dos/com os cotidianos*. No presente capítulo discuto mais profundamente o campo curricular, procurando mapear as principais tendências teóricas que se formaram em sua história e as discussões nele produzidas atualmente acerca da questão das *diferenças*. Creio que, com base nesses eixos, poderei, no capítulo seguinte, tecer minhas próprias reflexões sobre a o tema.

3.1 O início de uma longa história: a origem do currículo e das primeiras tendências do campo

No início de meus estudos sobre o campo curricular creio ser necessário apresentar algumas considerações sobre a própria origem do currículo. A esse respeito, Tadeu da Silva (2007) afirma que:

As professoras e os professores de todas as épocas e lugares sempre estiveram envolvidos, de uma forma ou outra, com o currículo, antes mesmo que o surgimento de uma palavra especializada como ‘currículo’ pudesse designar aquela parte de suas atividades que hoje conhecemos como ‘currículo’ (p. 21).

Ainda de acordo com Tadeu da Silva (2007), de certa maneira, todas as teorias educacionais são também teorias sobre currículo.

As diferentes filosofias educacionais e as diferentes pedagogias, em diferentes épocas, bem antes da institucionalização do estudo do currículo como campo especializado, não deixaram de fazer especulações sobre o

currículo, mesmo que não utilizassem o termo (TADEU DA SILVA, 2007, p. 21).

Porém, na contramão da perspectiva exposta acima, Bioto-Cavalcanti (2013) argumenta que, apesar de certos termos parecerem existir desde sempre, é preciso atentar para as mudanças ocorridas na história da educação e da escolarização, no curso da qual se originaram certos conceitos e sepultaram-se outros. Para Bioto-Cavalcanti (2013, p. 11), “[...] atribuir os termos com seus significados, considerando o contexto histórico em que emergiram, é buscar uma compreensão adequada do fenômeno educacional”. Por conseguinte, qualquer tentativa de visualizar a existência do currículo em períodos históricos anteriores ao seu surgimento nos levaria a incorrer em anacronismo.

A princípio, mostra Bioto-Cavalcanti (2013), caso usássemos os olhos contemporâneos para visualizarmos as escolas medievais, teríamos a impressão de que nelas existiam currículos. Com efeito, a leitura de relatos de mestres e estudantes que viveram na Idade Média reforçaria essa ideia inicial. Entretanto, pondera Bioto-Cavalcanti (2013), o fato é que o conjunto de elementos por meio dos quais tradicionalmente se define o currículo – “[...] conhecimento, sequência, organização, ordenamento, aprendizado e consecução de etapas e/ou objetivos de aprendizagem” (p. 12) – não estava colocado desta forma nas escolas medievais. A esse respeito, Bioto-Cavalcanti (2013) diz:

Uma escola medieval pode ser caracterizada como aquela em que um professor individual se relaciona com escolares particulares. Este professor recebe os alunos interessados em suas lições, quaisquer que sejam suas idades ou o que tenham aprendido. De acordo com isso, o ensino é organizado em uma base individual, o que implica: (1) que nem todos aprendiam a mesma coisa que o outro ao mesmo tempo; (2) os alunos não precisavam ficar o tempo todo na presença do professor, podiam decorar suas lições em outro local e momento; e (3) o tempo de permanência na escola era determinado pela consecução dos interesses individuais do aluno (p. 13-14).

O estudante ocupava o centro do processo educativo. “Era ele quem detinha a responsabilidade por sua formação. Seguindo regras que norteavam sua atividade, a de estudar, deveria encontrar o conhecimento por si mesmo” (BIOTO-CAVALCANTI, 2013, p. 14). A ação do professor era secundária, cabendo-lhe apenas indicar exercícios para os estudos elementares de seus alunos. Seu papel era prover a ajuda e a disciplina imprescindíveis para que os estudantes consolidassem as bases do conhecimento. Uma vez concluída essa tarefa, tornavam-se dispensáveis.

De acordo com Hamilton (1993), para compreender o surgimento do currículo no pensamento educacional, é fundamental analisar as mudanças de sentido sofridas por outro elemento que o precede e ao qual ele está estreitamente ligado: a classe. Durante a Idade Média, o termo classe não implicava na ideia de um grupo *homogêneo* de indivíduos aprendendo uma só matéria em um mesmo tempo e espaço. Como foi dito acima, estudantes com diferentes interesses e níveis de conhecimento poderiam fazer parte de uma mesma classe e, todavia, realizar suas lições no tempo e espaço que preferissem, seguindo trajetórias de aprendizado diversificadas. Entretanto, afirma Hamilton (1993), essas práticas medievais foram sofrendo processos paulatinos de redefinição que transformaram o sentido atribuído ao termo classe.

Os pensadores do Renascimento acreditavam que a aprendizagem, em geral, e as escolas municipais, em particular, se promoveriam com maior eficiência mediante unidades pedagógicas pequenas. Estas “classes” se converteram em parte dos “textos minuciosamente coreografados” que [...] se utilizaram nas escolas francesas do século XVI [...] para “controlar os professores e os alunos” de maneira que pudessem “ensinar e aprender matérias difíceis em um mínimo de tempo” (HAMILTON, 1993, p. 9, tradução minha).

A partir dessas transformações históricas, o termo classe passou a designar os agrupamentos de alunos reunidos segundo critérios de *homogeneidade* que impunham aos estudantes o aprendizado de uma matéria em comum no mesmo tempo e espaço. Nos dizeres de Hamilton (1993), a adoção das classes no modelo de escola que foi sendo forjado no período pós-medieval deu origem à crença de que “[...] toda aprendizagem tem seu momento e seu lugar [...]” (p. 10, tradução minha) e também a problemas de articulação interna entre estes novos agrupamentos. Ora, questiona Hamilton (1993, p. 10, tradução minha), “[...] como montar estas diferentes frações de uma escola para administrá-las como um todo?”. As tentativas de responder a essa pergunta formaram a base para as ideias iniciais sobre o currículo. Hamilton (1993) revela que as primeiras referências ao termo currículo datam de 1582, na Universidade de Leiden, Holanda, e depois em 1633, nos registros da Universidade de Glasgow, Escócia. Lopes e Macedo (2011) dizem que:

Embora essa menção ao termo não implique propriamente o surgimento de um campo de estudos de currículo, é importante observar que ela já embute uma associação entre currículo e princípios de globalidade estrutural e de sequenciação da experiência educacional ou a ideia de um plano de aprendizagem. Já nesse momento, o currículo dizia respeito a organizar a experiência escolar de sujeitos agrupados, característica presente em um dos mais consolidados sentidos de currículo (p. 20).

Efetivamente, no caso das duas universidades citadas acima, confirma Hamilton (1993), o termo currículo se referia ao curso total que as classes de estudantes deveriam seguir integralmente ao cabo de um período mais ou menos longo de tempo. Cada segmento deste curso educativo seria tratado como parte de um todo unitário.

Qualquer curso digno desse nome deveria incorporar “disciplina” (um sentido de coerência estrutural) e “ordem” (um sentido de sequência interna). Portanto, ao falar de “currículo” não somente deveria ser “seguido”, senão que deveria também ser “acabado” (HAMILTON, 1993, p. 12, tradução minha).

Veiga-Neto (2002) reflete sobre a invenção do currículo enquanto artefato escolar pós-Medieval direcionando suas análises para o pano de fundo estruturante de tal artefato, bem como para o papel que ele assumiu na formação do mundo Moderno. Para Veiga-Neto (2002), o surgimento do currículo não se explica apenas pela necessidade de organização da experiência escolar através das ideias de sequenciação e ordenamento, tampouco pela teorização de alguns pedagogos que viveram naquele período; mas sim por transformações mais profundas nas lógicas de *espaço* e *tempo* vividas no seio na sociedade europeia de então. A esse respeito, Veiga-Neto (2002) diz:

No fundo, então, o que se colocava, na ruptura do medieval para o moderno, era uma nova geometria e uma nova temporalidade no mundo europeu. De fato, a *concretude*, a *descontinuidade* e a *finitude* do espaço e do tempo medievais deram lugar, ao longo de poucas décadas dos séculos XV e XVI, à *abstração*, à *continuidade* e à *infinitude*, de modo que a percepção, a significação e o uso do espaço e do tempo, desde então, libertaram-se do imediatismo, ampliaram-se sem cessar e tornaram-se moldáveis às novas necessidades que se criavam e se criam ainda hoje (p. 168-169).

Ainda de acordo com Veiga-Neto (2002), o dispositivo que articulou as novas concepções de *espaço* e *tempo* ao currículo foi a *disciplina*. A bem dizer, tal dispositivo ligou-se prioritariamente à concepção pós-Medieval de *espaço*, a qual, por sua vez, estendeu-se também à noção de *tempo*, sobrepondo-se a ela. Desde o final da Antiguidade a organização e disposição dos saberes havia se limitado ao *trivium* e ao *quadrivium*, mas da segunda metade do século XVI em diante tal organização passou por uma transformação, a qual foi denominada por Veiga-Neto (2002) de *virada disciplinar*.

Tratava-se, agora, de uma disciplinaridade instável e aberta, capaz de abrigar o crescente volume de novos conhecimentos e dar sentido às novas experiências culturais advindas tanto do expansionismo europeu quanto do humanismo renascentista. É fácil ver que essa nova lógica disciplinar estava em completa consonância com a nova geometria – contínua, abstrata e infinita – que então se estabelecia. Pode-se dizer que a nova disciplinaridade é contínua porque ela é duplamente infinita: ela permite tanto uma proliferação disciplinar “para fora” – açambarcando continuamente novos casos – quanto uma proliferação disciplinar “para dentro”, microscópica – distinguindo, continuamente e entre si, velhos casos (VEIGA-NETO, 2002, p. 169).

Com a contribuição de humanistas como Petrus Ramus e Juan Luis Vives – os quais, no século XVI, encabeçaram algumas reformas educacionais na Europa – a nova lógica disciplinar foi incorporada à organização escolar através do currículo. Tendo sido adotado primeiramente no contexto universitário, o currículo logo se expandiu tanto para os colégios religiosos quanto para os laicos. Daí em diante, afirma Veiga-Neto (2002):

Na medida em que a expansão desses colégios foi logo entendida como elemento importante para a supremacia econômica, política e religiosa, é claro que, muito mais do que “refletir” um estado de coisas, esse novo artefato, o currículo, foi decisivo para que a nova lógica disciplinar se incorporasse rápida e profundamente ao pensamento europeu (p. 170).

O que estava em jogo era o estabelecimento e o fortalecimento de uma nova epistemologia fundada na *ordem* e na *representação*. A lógica disciplinar incorporada ao currículo não dizia respeito apenas ao modo pelo qual os saberes se organizavam, mas também à própria *representação* do mundo, como se a *ordem* das disciplinas representasse a própria *ordem* imanente às coisas.

O currículo é pensado e funciona como uma estrutura classificatório-disciplinar; por isso ele é um estruturante. E, por ter uma estrutura disciplinar, ele funciona como um estruturante disciplinador. A consequência disso é que ele gera, no âmbito em que atua, o entendimento não apenas de que os saberes têm (naturalmente) uma distribuição disciplinar que é espacial, mas também de que o próprio mundo tem essa, e apenas essa, espacialidade. Na medida em que ele se estabelece disciplinarmente e na medida em que a sociedade moderna é uma sociedade que se torna cada vez mais disciplinar [...], o currículo acaba funcionando também como um poderoso dispositivo subjetivante, envolvido na gênese do próprio sujeito moderno (VEIGA-NETO, 2002, p. 171)

Apesar de suas raízes históricas encontrarem-se nos séculos XVI e XVII, o currículo só se tornou um campo especializado de teorizações das últimas décadas do século XIX em

diante. A origem e o desenvolvimento inicial deste campo ocorreram no cenário educacional dos Estados Unidos da América (EUA), contando tanto com as contribuições de pensadores de maior representatividade, como é o caso de John Dewey, John Franklin Bobbitt e Ralph Tyler, quanto com a intensa atuação teórica e prática de gestores, supervisores e professores que se apropriaram de certas concepções destes pensadores de referência e se organizaram em torno de duas tendências¹⁵ de abordagem do currículo: o progressivismo e o tecnicismo. Conforme explica Tadeu da Silva (2007), os enfoques curriculares em desenvolvimento nesta época tinham o objetivo comum de combater o denominado currículo clássico, de orientação humanista, que até então era o modelo hegemônico na educação institucionalizada dos EUA. O currículo clássico tentava proporcionar aos alunos o treinamento de suas faculdades mentais por meio do estudo dos conhecimentos científicos, filosóficos, literários e artísticos acumulados ao longo da história do pensamento ocidental. Em tese, esclarece Tadeu da Silva (2007), esta soma de conhecimentos representava “[...] as melhores realizações e os mais altos ideais do espírito humano [...]” (p. 26), de modo que acessá-los era pré-requisito indispensável para formar um tipo de indivíduo que incorporasse tais ideais. O ataque feito pelas teorizações curriculares nascentes ao modelo de currículo clássico trazia como principal questionamento a possibilidade de que este efetivamente ofereceria a contribuição na formação de indivíduos capazes de se integrarem nas novas dinâmicas sociais dos EUA. Foram, portanto, as novas condições da sociedade estadunidense das últimas décadas do século XIX e das primeiras décadas do século XX que permitiram e impulsionam o florescimento do campo de estudos curriculares naquele país. A respeito das origens desse campo, Tadeu da Silva (2007) diz:

Foram talvez as condições associadas com a institucionalização da educação de massas que permitiram que o campo de estudos do currículo surgisse, nos Estados Unidos, como um campo profissional especializado. Estão entre essas condições: a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização (p. 22).

¹⁵ Doravante, toda vez que me referir às tendências de abordagem do currículo, estarei fazendo alusão a grupos de pesquisadores, gestores de sistemas educacionais, supervisores escolares e professores que se dedicaram, na teoria e na prática, ao campo do currículo adotando bases conceituais comuns.

A partir do final dos anos 1860, a sociedade estadunidense iniciou profundas modificações em sua configuração econômica, política e cultural. Moreira e Tadeu da Silva (2006) dizem que o carro-chefe dessas transformações foi o capital industrial, que passou a ocupar lugar de destaque na economia dos EUA, sobrepujando os monopólios agrícolas até então muito influentes. A adoção de uma nova mentalidade econômica se fez acompanhar de um investimento em princípios morais e em ações políticas igualmente novas. Ao voltar-se para o fortalecimento do modelo econômico nascente, a sociedade estadunidense se empenhou na difusão e conservação dos valores e hábitos oriundos tanto das relações de trabalho industriais quanto dos grupos culturais hegemônicos.

A industrialização e a urbanização da sociedade, então em processo, impossibilitaram a preservação do tipo de vida e da homogeneidade da comunidade rural. Além disso, a presença dos imigrantes nas grandes metrópoles, com seus diferentes costumes e condutas, acabou por ameaçar a cultura e os valores da classe média americana, protestante, branca, habitante da cidade pequena. Como consequência, fez-se necessário e urgente consolidar e promover um projeto nacional comum, assim como restaurar a homogeneidade em desaparecimento e ensinar às crianças dos imigrantes as crenças e os comportamentos dignos de serem adotados (MOREIRA; TADEU DA SILVA, 2006, p. 10).

Instaurou-se no centro das preocupações políticas dos EUA o desejo de formar uma nação culturalmente coesa e economicamente eficiente. A concretização desse ideal de sociedade requereu dos intelectuais de diversos setores a utilização de bases epistemológicas capazes de guiar pelos caminhos da certeza os passos de um país com grandes ambições (KLIEBARD, 1980a). No que diz respeito ao desenvolvimento econômico, foi necessário empregar um modelo de racionalidade capaz de reestruturar todo o sistema de produção para torná-lo mais rentável. Para garantir o desenvolvimento das indústrias e a produção de bens de consumo em grande escala, tal racionalidade determinou a ampliação dos locais de trabalho e da quantidade de empregados, a compartimentação e complexificação do processo de produção e principalmente a cientifização dos procedimentos administrativos das fábricas (MOREIRA; TADEU DA SILVA, 2006). O intelectual do campo econômico a obter maior destaque neste período foi Frederick Winslow Taylor, que, ao cabo de muitos estudos sobre a eficiência das fábricas, publicou em 1911 uma obra que estabelecia os fundamentos científicos e morais da administração industrial. Conforme esclarecem Kliebard (1980a) e Tadeu da Silva (2007), a teoria de Taylor converteu-se em um paradigma de gestão não só para as indústrias, mas também, por sua defesa da eficiência, para o comportamento e ideário da população e para a maquinaria política da nação estadunidense.

De acordo com as explicações de Kliebard (1980a), Taylor realizou uma análise minuciosa das operações a serem desempenhadas pelos operários, subdividindo-as em pequenas frações de tempo, para que, então, fossem estabelecidos padrões de eficiência correspondentes a cada uma das etapas da cadeia produtiva. Kliebard (1980a) mostra que, na concepção de Taylor, a “[...] essência da administração científica era a fragmentação e a análise do trabalho e sua posterior reorganização na sequência mais eficiente possível” (p. 110). O tempo mínimo de execução de cada etapa da produção deveria ser calculado; e o operário receberia seu pagamento após a realização de uma comparação entre seu desempenho e o nível de produtividade desejado. Como foi dito acima, além de apoiar a administração de indústrias sobre bases científicas, o taylorismo fundava-se em uma concepção moral admirada e defendida por grande parte da sociedade estadunidense, o que reforçou seu sucesso. Tal concepção moral postulava o desenvolvimento de virtudes como diligência, disciplina, produtividade e obediência, as quais deveriam ser aplicadas na vida profissional e cívica. Então, ressalta Kliebard (1980a), não eram apenas os níveis de produtividade de cada operário que passavam por mensurações, mas também o grau de moralidade aplicada no cumprimento das tarefas. As metas de eficiência exigidas dos trabalhadores, bem como o conjunto de virtudes que precisava ser incorporado por eles, tornaram-se o horizonte que cada cidadão dos EUA deveria se esforçar para alcançar.

A escola tornou-se peça-chave para a concretização das mudanças econômicas e culturais que se desejava estabelecer nos EUA e o currículo converteu-se em objeto de estudos acadêmicos e de ações políticas pautadas na teoria taylorista. Para Kliebard (1980a, p. 111), “[...] os administradores de escolas tomaram como modelo seus colegas da indústria e orgulhavam-se do fato de adaptar o vocabulário e as técnicas aí empregadas à administração escolar”. De acordo com Moreira e Tadeu da Silva (2006), neste período, notava-se, por parte dos “[...] superintendentes de sistemas escolares americanos e dos teóricos considerados como precursores do novo campo, a preocupação com os processos de racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo” (p. 9). Ainda para Moreira e Tadeu da Silva (2006, p. 9), “[...] o propósito mais amplo desses especialistas parece ter sido planejar ‘cientificamente’ as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões pré-definidos”. Este conjunto de reflexões e práticas educacionais voltadas para o currículo, justamente por ter assumido os postulados tayloristas, ficou conhecido no campo de estudos curriculares como tendência tecnicista.

Um dos teóricos mais expressivos deste período, aquele que encabeçou o movimento de reformulação da educação estadunidense, que deu corpo e direcionamento à tendência tecnicista de estudos curriculares, foi John Franklin Bobbitt (KLIEBARD, 1980a; TADEU DA SILVA, 2007). Não obstante a presença da filosofia educacional de John Dewey no cenário das discussões curriculares¹⁶, as propostas de Bobbitt apresentadas em 1918 destacaram-se e hegemonizaram-se justamente por encontrarem ressonâncias no clima econômico, político e cultural dos EUA. O objetivo de Bobbitt foi aplicar aos campos da política educacional, da administração das escolas e da formulação do currículo as técnicas elaboradas por Taylor para gestão eficiente das fábricas. Para alcançar esse objetivo, Bobbitt julgava ser necessário adotar quatro princípios básicos: 1) usar toda a área da escola durante todo o tempo disponível; 2) reduzir a quantidade de trabalhadores nas escolas ao mínimo e obter de cada um a maior eficiência no cumprimento de suas funções, compartimentando tarefas e gerando especialização das mesmas; 3) eliminar gastos supérfluos; 4) trabalhar o material bruto – o aluno – a fim de transformá-lo no produto final desejado.

A extrapolação desses princípios da administração científica para a área do currículo transformou a criança no objeto de trabalho da engrenagem burocrática da escola. Ela passou a ser o material bruto a partir do qual a escola-fábrica deveria modelar um produto de acordo com as especificações da sociedade. O que de início era simplesmente uma aplicação direta dos princípios de administração geral à administração das escolas tornou-se uma metáfora central em que se fundamentaria a teoria moderna do currículo (KLIEBARD, 1980a, p. 113).

A princípio, esclarece Kliebard (1980a), Bobbitt defendia que o currículo deveria educar cada indivíduo de acordo com suas próprias potencialidades; entretanto essa afirmativa possuía sentido distinto daquele que poderíamos pensar atualmente como sendo atributo de uma educação para a diversidade. Naquele contexto, educar cada indivíduo de acordo com suas próprias potencialidades significava realizar um julgamento das características inatas de cada criança, demarcar definitivamente o lugar que ela poderia ocupar no futuro com base nos atributos apresentados por ela no presente, para, então, diversificar o currículo segundo os rumos possíveis nos quais os alunos iriam inevitavelmente desembocar.

¹⁶ Mais à frente discutirei a contribuição de Dewey para os estudos curriculares. Por hora, avançarei na exposição da teoria de Bobbitt e da de seus continuadores para que fique bem compreendido o que tais teorias representaram para o campo do currículo no que diz respeito à formação da tendência tecnicista.

Dominados pelo critério de utilidade social, tais julgamentos tornavam-se profecias que se realizavam no sentido de que predeterminavam quais os “tipos de indivíduos” que iriam ocupar certas posições na ordem social. Assim como Taylor decidira que “um dos primeiros requisitos para um homem que ia lidar com ferro gusa, como emprego efetivo, era que ele fosse tão estúpido e fleumático a ponto de se parecer, pelo menos quanto ao aspecto mental, mais com um boi do que com qualquer outro tipo”, às escolas cabia agora determinar (cientificamente, de certo) os fatores biográficos, psicológicos e sociais dos seres humanos, a fim de prepará-los para exercer funções muito específicas em nossa sociedade (KLIEBARD, 1980a, p. 113).

Para levar a efeito a formação dos indivíduos, Bobbitt defendia que o currículo deveria fixar os padrões qualitativos e quantitativos que desejava alcançar. Tal como uma fábrica, diz Tadeu da Silva (2007), um currículo deveria ser capaz de explicitar exatamente que resultados espera obter, de estabelecer métodos para concretizá-los com precisão e de criar técnicas de mensuração que permitissem saber rigorosamente se eles foram efetivamente atingidos. A respeito da preocupação de Bobbitt com o estabelecimento de metas curriculares a serem cumpridas, Tadeu da Silva (2007) diz:

O exemplo dado pelo próprio Bobbitt é esclarecedor. Numa oitava série, ilustra ele, algumas crianças realizam adições “a um ritmo de 35 combinações por minuto”, enquanto outras, “ao lado, adicionam a um ritmo médio de 105 combinações por minuto”. Para Bobbitt, o estabelecimento de um padrão permitiria acabar com essa variação. Nas últimas décadas, diz ele, os educadores vieram a “perceber que é possível estabelecer padrões definitivos para os vários produtos educacionais. A capacidade para adicionar a uma velocidade de 65 combinações por minuto [...] é uma especificação tão definida quanto a que se pode estabelecer para qualquer aspecto do trabalho da fábrica de aços” (p. 24).

Com o propósito de definir os objetivos do currículo, os especialistas em assuntos educacionais precisariam empreender uma análise científica das atividades humanas valorizadas pela sociedade estadunidense em transformação. A escola, neste sentido, seria o instrumento que supriria as lacunas da formação oferecida pela vida cotidiana, fabricando o cidadão padrão que a nação dos EUA requeria. A investigação científica das atividades humanas não se limitava ao setor econômico, mas abarcava também a totalidade dos costumes que deveriam ser transmitidos aos indivíduos para a conservação da coesão cultural do povo estadunidense.

Em vez de ser apenas o repositório da herança intelectual do homem, o currículo passava agora a abarcar a gama da experiência humana, “a totalidade dos hábitos, habilidades, capacidades, formas de pensamento,

valorações, ambições etc., que seus membros necessitam para o desempenho de suas atividades vocacionais; da mesma forma, a totalidade do que é necessário para suas atividades cívicas, suas atividades relativas à saúde, suas atividades de recreação; sua linguagem; suas atividades sociais relativas à família e à religião, bem como atividades sociais gerais”. O produto padrão deveria ser descrito e especificado em cada detalhe (KLIEBARD, 1980a, p. 116).

A partir de 1920, a mentalidade da eficiência e o projeto de homogeneidade cultural aplicados à sociedade de forma geral se materializaram em um grande esforço político para reformular o currículo através da padronização e predeterminação do produto-aluno. Neste período, líderes extremamente influentes como Werrett Wallace Charters e David Snedden trabalharam no sentido de utilizar a teoria de Bobbitt na elaboração de currículos que pudessem proporcionar formação a grupos identificáveis de sujeitos, como o das mulheres. Kliebard (1980a) descreve algumas medidas curriculares empreendidas por Charters:

[Ele] Elaborou um currículo especialmente para mulheres, como parte do famoso estudo por ele feito para o Stephens College de Colúmbia, no Missouri. Charters se propunha elaborar um programa que propiciasse “treinamento específico para a tarefa específica de ser mulher”. O que consistia em ser mulher, evidentemente, seria determinado através da análise de atividade. Mulheres de todo o país foram solicitadas a escrever uma descrição completa do que faziam durante a semana e 95 mil respostas foram recebidas. As respostas foram então analisadas e agrupadas em, aproximadamente, 7.300 categorias, tais como alimento, vestimenta e saúde. Usando tais atividades como base, Charters elaborou um currículo para o Stephens College (p. 117).

Da mesma maneira que Taylor dividia o processo produtivo em pequenas unidades operacionais, os especialistas em currículo precisavam identificar unidades básicas de desenvolvimento de qualquer atividade humana para possibilitar seu ensino. Desse modo, diz Kliebard (1980a), as “[...] possibilidades eram ilimitadas. Se as mulheres eram identificadas e treinadas para serem mulheres, assim também qualquer outro grupo, passível de identificação em nossa sociedade, poderia ser treinado para desempenhar seu papel” (p. 118). Após a identificação das unidades pertencentes a determinado ramo da vida social, caberia aos especialistas em currículo planejarem sequências de ensino bem encadeadas e que propiciassem a eficiente fabricação do produto almejado, ou seja, do indivíduo apto a executar adequadamente suas funções.

A teoria curricular de Bobbitt e suas aplicações ao campo das políticas educacionais de diversas regiões dos EUA, bem como o fortalecimento da psicologia comportamentalista e da sociologia positivista naquele mesmo país permitiram, poucas décadas mais tarde, o

surgimento de outra formulação teórica que viria a dominar o campo estadunidense do currículo até o início dos anos 1970. Tal formulação teórica, que levou ainda mais longe a tendência tecnicista de abordagem do currículo, fora realizada por Ralph Tyler em 1949 e tinha como preocupação central, de modo semelhante às ideias de Bobbitt, a eficiência do sistema educacional. De acordo com Tadeu da Silva (2007), os estudos sobre currículo levados a efeito por Tyler buscavam responder a quatro questões fundamentais:

“1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?” (p. 25).

No entendimento de Kliebard (1980b), tais perguntas apontam as quatro fases por meio das quais Tyler acreditava que um currículo deveria ser elaborado: “[...] enunciar objetivos, selecionar experiências, organizar experiências e avaliar” (p. 40).

Entre as quatro questões acima, Tyler julgava que a mais merecedora da atenção dos especialistas em currículo era a que tratava dos objetivos educacionais. De modo análogo a Bobbitt, Tyler considerava que a boa definição das metas a serem alcançadas pelos currículos determinava, em grande medida, a eficiência do ensino ofertado. Para que os analistas de currículo conseguissem delimitar com clareza os objetivos educacionais, Tyler defendia que eles deveriam recorrer a três fontes principais: “1. estudos sobre os próprios aprendizes; 2. estudos sobre a vida contemporânea fora da educação; 3. sugestões dos especialistas das diferentes disciplinas” (TADEU DA SILVA, 2007, p. 25). Dadas, entretanto, as possibilidades de formulação de um número excessivo de objetivos na consulta dessas fontes ou mesmo de fixação de objetivos contraditórios entre si, seria essencial passar as metas do currículo pelos filtros da psicologia da aprendizagem e da assim chamada filosofia social e educacional. Esses filtros teriam não apenas o papel de circunscrever a quantidade de objetivos curriculares a uma quantidade praticável, mas também o de defini-los em termos de comportamentos explícitos. De acordo com Kliebard (1980b), este segundo papel atribuído por Tyler aos filtros de definição dos objetivos curriculares se deve ao pressuposto adotado por ele de que “[...] a educação é um processo de mudança nos padrões de comportamento das pessoas” (p. 43).

Na teoria de Tyler, os estudos sobre os alunos possibilitariam ao especialista em currículo apontar as mudanças que as escolas deveriam produzir no comportamento dos estudantes. Para levar a efeito todas as modificações comportamentais desejadas, seria

essencial identificar o conjunto de necessidades formativas dos estudantes, as quais poderiam ser conhecidas por meio de uma comparação entre a condição presente do aluno e os padrões psicológicos e sociológicos a serem atingidos por ele (KLIEBARD, 1980b). Já os estudos sobre a vida contemporânea fora da educação, utilizados também na teoria curricular de Bobbitt, apontariam o espectro de atividades humanas que serviriam de parâmetros para a inclusão ou exclusão de determinadas experiências educativas no currículo. No intuito de selecionar as atividades sociais relevantes para o ensino, salienta Kliebard (1980b), os analistas curriculares deveriam estabelecer certas categorias que contemplariam a vida comum em seus aspectos mais significativos, como saúde, trabalho, estética, religião e cidadania. Por meio de uma investigação sociológica, seria também possível detectar determinadas características do comportamento social que poderiam, por suas consequências malsãs, ser alvo de ações educativas de caráter corretivo. Por fim, os estudos sobre as sugestões dos especialistas das disciplinas escolares eram considerados ferramentas que ajudavam a selecionar os conhecimentos condizentes com os objetivos formulados a partir das duas fontes anteriores. Isso porque Tyler considerava que as disciplinas eram “[...] meios pelos quais se satisfazem necessidades individuais tais como aspirações vocacionais ou se atendem às expectativas sociais” (KLIEBARD, 1980b, p. 43).

Para Tyler, o filtro da filosofia social e educacional, utilizado para delimitar uma quantidade praticável de objetivos curriculares, não se fundamenta em nenhuma concepção filosófica em particular, mas sim nas convicções morais e políticas que a comunidade escolar valoriza e deseja transmitir aos alunos. Dessa maneira, ressalta Kliebard (1980b), o importante é que o conjunto de objetivos derivados das fontes mencionadas acima esteja coerentemente alinhado com os princípios da filosofia de vida adotada pelos idealizadores do currículo. Por sua vez, o filtro da psicologia da aprendizagem indica para os especialistas em currículo os conhecimentos que permitem harmonizar os objetivos curriculares com o desenvolvimento psicológico dos alunos. Primeiramente, a psicologia da aprendizagem permitiria ao analista educacional discernir quais mudanças de comportamento do ser humano podem decorrer do ensino e quais não podem; posteriormente, ela capacitaria o analista a reconhecer as metas que podem ser alcançadas dentro de cada faixa etária do desenvolvimento dos alunos, permitindo, assim, a distribuição correta de tais metas ao longo da escolarização.

A segunda e a terceira questão a formarem os princípios da teoria curricular de Tyler vinculam-se diretamente à primeira, pois todas as experiências educacionais que compõem o currículo devem funcionar como mecanismos corretamente organizados e por meio dos quais

se consegue atingir as metas de ensino. De acordo com Kliebard (1980b), Tyler acreditava que havia um componente da experiência dos alunos que dizia respeito às percepções e interesses apresentados por eles na vida extraescolar e que não dependia da ação do professor. Para Tyler, as experiências de aprendizagem mais importantes na formulação do currículo não eram estas últimas, mas sim aquelas controladas pelo professor, ou seja, aquelas possíveis de serem vivenciadas através da “[...] manipulação do ambiente de tal forma que crie situações estimulantes – situações que irão suscitar a espécie de comportamento desejado” (KLIEBARD, 1980b, p. 49). A quarta e última questão diz respeito à preocupação com as formas de avaliar se os objetivos curriculares estão sendo atingidos com proveito. Em consonância com a teoria curricular de Bobbitt, a concepção de avaliação cunhada por Tyler reflete o uso do modelo de administração das indústrias no campo educacional e, por isso mesmo, é definida como o meio de averiguar o êxito de um empreendimento, de aferir a qualidade do produto fabricado.

Disse eu há alguns parágrafos que tanto a teoria de Bobbitt quanto a tendência tecnicista de estudos curriculares - que tem primeiro em Bobbitt e depois em Tyler suas referências fundamentais - adquiriram hegemonia no cenário educacional dos EUA em razão de terem encontrado ressonância no contexto econômico, político e cultural do país. Ressaltei também que, apesar dessa hegemonia, havia no campo do currículo outra teoria de grande importância, a de John Dewey, a qual, por sua vez, foi utilizada como principal ponto de apoio conceitual para a tendência progressivista de estudos curriculares¹⁷. Em meio às mudanças ocorridas na sociedade estadunidense a partir do final do século XIX e início do século XX, Bobbitt e a tendência tecnicista de estudos curriculares expressaram a preocupação que pairava sobre grande parte do país quanto à eficiência econômica e à coesão cultural da nação. Dewey, por outro lado, interessou-se em refletir sobre os modos pelos quais seria possível construir uma comunidade efetivamente democrática no seio das transformações promovidas pela nova ordem industrial. A esse respeito, Teitelbaum e Apple (2001) salientam que:

Para Dewey, a democracia genuína não se referia simplesmente a agências e rituais governamentais, mas, pelo contrário, prendia-se com o processo dinâmico de uma participação diária ativa e igual que incluía, não apenas o

¹⁷ Na realidade, é importante mencionar que as reflexões de Dewey acerca do currículo precedem historicamente a teoria de Bobbitt, porquanto as primeiras discussões curriculares de Dewey datam de 1902, dezesseis anos antes de Bobbitt publicar sua obra sobre o tema. Como já disse antes, apresentei primeiramente o pensamento de Bobbitt porque sua adoção no âmbito das políticas e práticas educacionais foi mais generalizada.

aparelho político formal, como também a cultura e a economia, em essência, *todas* as esferas da vida. A democracia genuína era, deixou Dewey escrito, “primariamente um modo de vida associado, de experiência comunicada conjuntamente” (p. 197).

A preocupação de Dewey com a vivência democrática em todos os espaços sociais, dizem Teitelbaum e Apple (2001), explicava-se principalmente pelo princípio filosófico esposado por ele de que o papel de todo pensador não era o de restringir-se a meros exercícios abstratos de reflexão, e sim o de engajar-se nos problemas práticos vividos pela sociedade. Ainda de acordo com as explicações de Teitelbaum e Apple (2001):

Dewey acreditava que toda a ideia, valor e instituição social originavam-se a partir das circunstâncias práticas da vida humana. Não eram nem criações divinas, nem tão pouco refletiam determinado tipo de ideal. A verdade não representava uma ideia à espera de ser descoberta; só poderia ser concretizada na prática. Toda a instituição e toda a crença, analisadas dentro do seu contexto específico, deveriam ser submetidas a um teste para estabelecer a sua contribuição, no sentido mais lato, para o bem público e pessoal (p. 197).

Para Dewey, o engajamento do filósofo nas vivências sociais deveria se orientar por hábitos de pensamento oriundos da ciência. O conceito de ciência ao qual se referia Dewey não era o mesmo que adotou Bobbitt, pois por hábitos de pensamento oriundos da ciência Dewey não se referia ao modelo positivista de racionalidade – o qual opera por fragmentação, mensuração e quantificação –, mas a “[...] métodos de inteligência, não definidos de uma forma redutora, mas sim de uma forma mais ampla, relacionada com a capacidade de uma rigorosa investigação reflexiva” (TEITELBAUM; APPLE, 2001, p. 197-198).

Dewey via na educação a chave para estimular tanto a aplicação da razão humana na resolução dos problemas sociais quanto a construção de uma comunidade democrática. Dewey acreditava que a escola poderia organizar-se como uma pequena sociedade na qual seriam oferecidas tanto a professores quanto a alunos oportunidades de exercitar e desenvolver a inteligência social e o espírito democrático. Nesse sentido, apontam Teitelbaum e Apple (2001), a concepção pedagógica de Dewey contrastava com aquela formulada por Bobbitt; porquanto, no pensamento deweyano, os estudantes não eram matérias-primas a serem moldadas pelos professores, ou seja, não eram produtos que deveriam atender aos interesses econômicos e valores morais já estabelecidos pela sociedade, tal como defendia Bobbitt. As reflexões filosófico-educacionais de Dewey o levaram a considerar que:

O currículo mais apropriado para uma escola com estas características atentará seriamente aos interesses atuais das crianças, não como um “subterfúgio” para gerar motivação, mas como uma forma de ensinar a relação essencial entre conhecimento humano e experiência social (TEITELBAUM; APPLE, 2001, p. 198).

É importante salientar que Dewey não reduziu todas as suas reflexões acerca do currículo ao princípio que centraliza a atividade pedagógica no interesse dos alunos, como se o que estivesse em jogo no processo educacional fosse a simples preservação da liberdade dos estudantes. Teitelbaum e Apple (2001) mostram que Dewey atacou os dualismos nos quais se baseavam as polarizações presentes no debate educacional, defendendo, em contrapartida, que a questão fundamental não era “[...] validar os interesses da criança ou as matérias escolares na construção do currículo, mas sim uma questão de compreensão e desenvolvimento do continuum das experiências que as associam entre si” (p. 199). O foco central do currículo para Dewey seria o leque de práticas sociais passível de ser problematizado a partir do interesse dos estudantes, que, a seu turno, teriam o papel de investigar democrática e cooperativamente os mencionados problemas, recorrendo, quando necessário, aos conteúdos das disciplinas para resolvê-los. As problematizações das práticas sociais tematizadas pelo currículo não seriam feitas apenas como reflexões abstratas das vivências extraescolares, e sim através do envolvimento ativo dos estudantes nas atividades sociais básicas, como cultivar alimentos, cozinhar, construir abrigos, fabricar vestimentas, criar histórias, produzir obras artísticas e realizar investigações sobre fenômenos naturais. Os alunos teriam “[...] oportunidades para aprenderem ‘os instrumentos de uma efetiva direção própria’ assim como uma determinada sensibilidade relativamente às questões sociais, e a capacidade (incluindo destrezas de leitura, escrita e resolução de problemas) de atuar sobre elas” (TEITELBAUM; APPLE, 2001, p. 199).

Iniciei a exposição de meus estudos sobre o currículo refletindo sobre a necessidade de situar as diferentes concepções concernentes ao tema no contexto histórico em que surgiram. Com base nas pesquisas de Bioto-Cavalcanti (2013) e Hamilton (1993), mostrei que a origem do currículo enquanto elemento organizacional da escola remonta aos séculos XVI e XVII; fundamentando-me em outros referenciais, como Tadeu da Silva (2007), Moreira e Tadeu da Silva (2006), Kliebard (1980a, 1980b), Teitelbaum e Apple (2001), apresentei a gênese e os desenvolvimentos iniciais do campo do currículo no país onde ele se originou, os EUA; agora é necessário refletir sobre os desdobramentos das teorias curriculares formuladas nos EUA no cenário do Brasil, porquanto durante muitas décadas as ideias e práticas curriculares

brasileiras estiveram a reboque das concepções desenvolvidas no contexto educacional estadunidense.

3.2 A origem do campo do currículo no Brasil

Lopes e Macedo (2011) afirmam que os vínculos entre as concepções curriculares estadunidenses e brasileiras foram tão profundos que, mesmo atualmente, quando o campo do currículo adquiriu grandes dimensões nas pesquisas educacionais de nosso país, é possível notar, ainda que sob uma nova camada de maquiagens teóricas, a influência da tendência curricular tecnicista nas políticas da educação pública brasileira.

Moreira (2002) revela que os esforços empreendidos por pensadores, gestores de sistemas de ensino e educadores para estabelecerem na educação do país novas concepções e práticas curriculares explicam-se, assim como no caso dos EUA, pelo amplo e acelerado conjunto de transformações pelas quais a sociedade brasileira passou. Nas primeiras décadas do século XX, esclarece Moreira (2002), o desenvolvimento da industrialização e a emergência dos ideais liberais em nosso país impulsionaram as novas elites brasileiras a lutarem por modificações no cenário político, controlado até então pelas oligarquias rurais. Ao detectarem o índice de 85% de analfabetismo da população, essas elites julgaram que tal fenômeno era a explicação para o estado de atraso e pobreza do país e passaram a defender a realização de diversas campanhas de alfabetização das massas. O ensino ofertado à população por meio da escolarização teria o duplo benefício de formar mão de obra para o novo mercado de trabalho e habilitar cada indivíduo ao voto, que, na época, era vedado aos analfabetos. Esta nova conjuntura, diz Moreira (2002), fez com que a educação passasse a ocupar lugar de relevo na mentalidade de grande parte da sociedade, chegando mesmo a se tornar objeto de grande entusiasmo nacional. Moreira (2002) ressalta que, quanto ao contexto mundial, “[...] logo após a guerra, a Grã-Bretanha teve sua posição no mercado internacional ameaçada pelos Estados Unidos. A influência americana na América Latina aumentou, tanto na esfera econômica como na cultural” (p. 86). Com isso, as teorias progressivistas formuladas nos EUA passaram a exercer considerável fascínio em educadores e teóricos brasileiros que, então, buscavam novas diretrizes educacionais para a nação.

Moreira (2002) mostra que as repercussões das teorias progressivistas no cenário das ideias e práticas curriculares do Brasil verificaram-se nos anos 1920 e 1930 em escritos de

pensadores ligados ao movimento da Escola Nova – como é o caso de Anísio Teixeira – e em reformas promovidas nos sistemas educacionais de diferentes estados brasileiros também por membros do mencionado movimento. Anísio Teixeira pode ser considerado o pensador de maior expressividade do movimento escolanovista, pois foi muito vasta sua produção bibliográfica sobre os aspectos filosóficos, didáticos, sociais, administrativos e políticos ligados à educação brasileira. Sua adesão aos princípios pedagógicos defendidos pelo progressivismo estadunidense consolidou-se depois dos estudos de aprofundamento que realizou diretamente com John Dewey na Universidade de Colúmbia, Nova Iorque. Teixeira, em consonância com Dewey, via a educação como um processo contínuo de crescimento do indivíduo, o que fazia com que ela se amalgamasse à própria vida do ser humano. Conforme esclarece Moreira (2002), Teixeira também acreditava que, neste processo permanente de crescimento, “[...] homem e sociedade modificam-se e assim também a vida” (p. 93). Essa indissociabilidade entre indivíduo e sociedade implicava na observância da natureza social, psicológica e biológica do trabalho pedagógico. Com base nesta concepção, Teixeira considerava que as escolas deveriam centrar-se no desenvolvimento harmonioso da criança, isto é, na formação de uma personalidade individual socialmente ajustada. A partir dessas premissas, Teixeira defendia que o currículo não deveria se dissociar da dinâmica da sociedade ou dos interesses infantis, mas sim concentrar-se em atividades, projetos e problemas extraídos das “[...] atividades naturais da humanidade” (MOREIRA, 2002, p. 93). Teixeira indicava ainda que, para a elaboração de currículos e programas, era possível “[...] definir os principais objetivos a serem alcançados e planejar previamente as atividades e estratégias” (MOREIRA, 2002, p. 93). Tomando como referência este conjunto geral de objetivos, atividades e estratégias, os diretores e professores das escolas deveriam organizar programas específicos para cada classe, podendo modificá-los à medida que o trabalho pedagógico progredisse.

Embora se concentrassem em torno de princípios comuns, os membros do movimento escolanovista que atuaram diretamente nas reformas da instrução pública nos anos de 1920 e 1930 não compuseram um corpo homogêneo de ideias. Além do vínculo com a teoria educacional progressivista oriunda dos EUA, muitos adeptos da Escola Nova se apropriaram de concepções pedagógicas criadas por “[...] autores europeus como Claparède, Decroly e Montessori” (MOREIRA, 2002, p. 92). Dada, entretanto, a influência do pensamento de Anísio Teixeira na formulação das bases teóricas das reformas educacionais ocorridas no Brasil, o progressivismo estadunidense manteve-se como a principal referência para o campo do currículo no país durante os anos 1920 e 1930. De acordo com Moreira (2002):

Com base em tais ideias [as progressivistas], os pioneiros da Escola Nova buscaram superar as limitações da antiga tradição pedagógica jesuítica e da tradição enciclopédica, que teve origem com a influência francesa na educação brasileira, e esforçaram-se por tornar o quase inexistente sistema educacional consistente com o novo contexto (p. 81-82).

Em 1925, na Bahia, Anísio Teixeira, nomeado Inspetor-Geral de Ensino, iniciou a reorganização da instrução pública do estado. Em função da centralidade que o desenvolvimento infantil ocupava na filosofia educacional de Teixeira, na reforma baiana encabeçada por ele, o currículo deveria respeitar os interesses e as condições psicológicas da infância. Ao mesmo tempo, a preocupação de Teixeira com o ajustamento do indivíduo ao meio social o levou a propor que as disciplinas escolares fossem “[...] consideradas instrumentos para o alcance de determinados fins, ao invés de fins em si mesmas, sendo-lhes atribuído o objetivo de capacitar os indivíduos a viverem em sociedade” (MOREIRA, 2002, p. 88).

No ano de 1927, no estado do Rio de Janeiro, o então Diretor-Geral de Instrução Pública, Fernando de Azevedo, liderou a reforma do sistema de educação. Essa reforma, afirma Moreira (2002), pretendeu atender as necessidades de uma sociedade moderna e industrializada, respeitando as novas concepções culturais em florescimento no país. Com base nisso, Azevedo enfatizou que o papel do currículo era o de colocar a escola “[...] em íntimo contato com a comunidade, integrando as novas gerações no ambiente social e reformando e melhorando esse ambiente” (MOREIRA, 2002, p. 91).

Em 1927, verificou-se em Minas Gerais a reforma educacional promovida por Francisco Campos e Mário Casassanta. Acreditando que a escola seria a ferramenta que possibilitaria a reconstrução da sociedade, Campos e Casassanta defenderam que ela deveria se transformar em uma comunidade em miniatura. No interior desta minicomunidade, os interesses e as necessidades das crianças precisavam ser respeitados e desenvolvidos, as atividades precisavam ser realizadas em grupos, os alunos deveriam ser atuantes, o conhecimento deveria se vincular às vivências sociais. Na reforma dirigida por Campos e Casassanta, destaca Moreira (2002), percebeu-se uma grande ênfase na utilização de princípios definidos de elaboração de currículos e programas, os quais “[...] eram concebidos como instrumentos para desenvolver na criança as habilidades de observar, pensar, julgar, criar, decidir e agir” (MOREIRA, 2002, p. 89). Esses currículos e programas apresentavam “[...] recomendações detalhadas sobre os conteúdos de cada disciplina, estratégias e métodos a serem usados, bibliografia para o professor e para o aluno, formas de avaliação etc.”

(MOREIRA, 2002, p. 90). Campos e Casassanta recomendavam que, durante o processo de elaboração dos currículos, os professores especialistas não se preocupassem com a quantidade de conhecimentos a serem ensinados, mas sim com a qualidade da aprendizagem dos alunos. Para garantir essa qualidade, aconselhavam que fossem incluídas nos currículos disciplinas que tivessem ligação com a vida prática.

Da metade do século XX em diante, o campo do currículo no Brasil, que até então tinha na tendência progressivista sua maior referência, sofreu modificações. O panorama político e econômico do país, que já passava por turbulências nos anos 1940, foi ainda mais abalado no início dos anos 1950, quando Getúlio Vargas “[...] retornou ao poder, tentou aplicar uma política econômica nacionalista mais agressiva e acabou cometendo suicídio em 1954” (MOREIRA, 2002, p. 109). Apesar das tentativas de certos setores da sociedade de dar continuidade ao projeto de Vargas de desenvolvimento do capital nacional, sua morte representou o gradual abandono do modelo político e econômico de substituição de importações. Com a eleição de Juscelino Kubitschek para a Presidência em 1956, o ideal de modernização da sociedade brasileira ganhou força e aliou-se à expressiva entrada de investimentos estrangeiros no país. A influência estadunidense na dinâmica interna do Brasil se ampliou. De acordo com Moreira (2002), durante o governo de Kubitschek, foram criados programas por meio dos quais o país receberia apoio dos EUA em diversos setores. No que diz respeito ao setor educacional, e mais especificamente ao campo do currículo:

[...] um importante acordo foi assinado, em 11 de abril de 1956, entre Brasil e Estados Unidos, o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), visando a: a) treinar supervisores de ensino primário e professores de escolas normais e de cursos de aperfeiçoamento de professores; b) produzir, adaptar e distribuir materiais didáticos a serem usados no treinamento de professores; e c) selecionar professores competentes, a fim de enviá-los aos Estados Unidos da América do Norte para treinamento em Educação Elementar (MOREIRA, 2002, p. 110).

Os supervisores e professores selecionados para viajarem aos EUA e receberem treinamento em Educação Elementar tomavam contato com as tendências teóricas e práticas hegemônicas naquele país e depois retornavam ao Brasil para difundi-las em solo nacional. Por intermédio do PABAE, os profissionais brasileiros treinados nos EUA contribuíam na organização e aplicação de cursos sobre supervisão e currículo nos sistemas educacionais dos estados, disseminando entre os educadores do país a tendência tecnicista de elaboração curricular. Moreira (2002) ressalta que algumas disciplinas oferecidas nestes cursos

evidenciavam bem a ênfase tecnicista no tratamento de assuntos educacionais, pois tais disciplinas tinham como objetivo levar o professor a:

(a) compreender o significado de uma educação integral e o papel da escola elementar; (b) compreender o significado de currículo, de suas partes, organização, desenvolvimento e avaliação; (c) compreender a função do administrador e do supervisor na busca da eficiência do trabalho; (d) compreender o papel do supervisor como líder do setor educacional; (e) familiarizar-se com os vários recursos técnicos da supervisão escolar; e (f) desenvolver as habilidades necessárias à aplicação das técnicas de supervisão (p. 111).

Durante os anos de 1960 e 1970, o campo do currículo no Brasil passou a ocupar lugar de destaque em nossas universidades, incorporando-se tanto aos cursos de pedagogia quanto aos cursos de pós-graduação em educação. Atendendo aos impositivos da nova ordem social que se estabeleceu no país durante este período, a tendência tecnicista permaneceu como a principal referência para o campo curricular. A partir do golpe militar de 1964, esclarece Moreira (2002), “[...] a economia passou por mudanças radicais e as estratégias políticas foram ajustadas à nova situação econômica” (p. 130). A princípio, o governo militar aliou-se à classe industrial nacional e às empresas estrangeiras, mas em pouco tempo manteve apenas a aliança com o capital internacional, excluindo a elite econômica do país das tomadas de decisões. Moreira (2002) diz que a “[...] força motriz passou a ser a multinacional. Os salários dos trabalhadores foram controlados de modo a atrair o interesse dos empresários estrangeiros e uma tecnologia avançada foi importada e introduzida no Brasil” (p. 131). As estratégias políticas por meio das quais o governo militar procurou preservar a continuidade das medidas econômicas adotadas baseou-se em dois sistemas de ideias: o da segurança nacional e o da racionalidade tecnológica.

Para a ideologia da segurança nacional, o princípio central era a relação entre segurança e desenvolvimento, o que nos permite entender facilmente a importância assumida pelos tecnocratas. As duas ideologias foram utilizadas para justificar não só a racionalização das diversas esferas da sociedade, mas também os rumos do desenvolvimento industrial e tecnológico do país. Ordem e tecnologia, ambas vistas como apolíticas, associaram-se e reforçaram-se mutuamente (MOREIRA, 2002, p. 132).

Para implantar suas diretrizes políticas e econômicas na dinâmica do país, o governo militar contou com o forte auxílio técnico e financeiro dos EUA. A United States Agency for International Development (USAID), que já havia assinado alguns acordos de assistência ao

Brasil entre 1960 e 1963, ampliou sua influência na conjuntura social brasileira, chegando a ter alguns de seus técnicos designados para ocupar posições de comando em setores da administração pública federal. Ora, ressalta Moreira (2002), como “[...] a educação era vista como importante recurso para o desenvolvimento, diversos programas de assistência educacional foram planejados e implementados em nosso país” (MOREIRA, 2002, p. 132). Muitos desses programas passaram a ser realizados no contexto de nossas universidades, que passaram, em 1968, por uma reforma que pretendia modernizá-las, isto é, torná-las condizentes com as determinações ideológicas que regiam o novo governo. As disciplinas sobre currículo, programas, supervisão e administração escolar foram incorporadas aos cursos de graduação em pedagogia e de pós-graduação em educação. A inclusão dessas disciplinas nos mencionados cursos pretendia fazer com que as faculdades de educação seguissem “[...] o exemplo dos *teachers colleges* americanos, que vinham aplicando com sucesso o método científico na solução de problemas educacionais” (MOREIRA, 2002, p. 134). A formação de professores no nível superior ao longo dos anos 1960 e 1970 deveria dar ênfase à adoção de técnicas padronizadas de planejamento curricular e de ensino, as quais já teriam sido testadas e analisadas por especialistas estadunidenses quanto à eficiência de seus efeitos.

A tendência tecnicista passou a prevalecer, em sintonia com o discurso de eficiência e modernização adotado pelos militares, e diluiu não só a ênfase nas necessidades individuais da tendência progressivista, mas também as intenções emancipatórias das orientações críticas, incompatíveis com a doutrina da segurança nacional que passou a orientar as decisões governamentais. A preocupação principal passou a ser a eficiência do processo pedagógico, indispensável ao treinamento adequado do capital humano do país (MOREIRA, 2002, p. 83).

Até o momento, apresentei o desenvolvimento inicial do campo do currículo tanto nos EUA quanto no Brasil, evidenciando as duas tendências que o compuseram. Destaquei que a tendência progressivista teve pouca aceitação no âmbito das políticas educacionais estadunidenses, as quais se alinharam preferencialmente com a tendência tecnicista. Ressaltei que no Brasil, inicialmente, a tendência progressivista teve grande impacto nas reformas dos sistemas educacionais de alguns estados, e que em períodos posteriores a tendência tecnicista adquiriu sobrepujança na política educacional do país. Agora se faz preciso discutir o nascimento e o crescimento da tendência crítica de estudos curriculares, que alcançou grande repercussão nos EUA e na Inglaterra do início dos anos 1970 até o início dos anos 1990, e no Brasil de fins dos anos 1970 até meados dos anos 1990.

3.3 O desenvolvimento dos estudos curriculares críticos

Tadeu da Silva (2007) elucida que os anos 1960 não foram apenas palco da implantação de ditaduras em diversos países, da hegemonia da mentalidade eficientista na economia ou da predominância do ideal de homogeneidade cultural nas políticas internas de muitas nações, porquanto o mundo inteiro assistiu, nesse mesmo período, a grandes mobilizações sociais que contestaram e se contrapuseram ao conjunto de forças acima mencionadas.

Os movimentos de independência das antigas colônias europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil: são apenas alguns dos importantes movimentos sociais e culturais que caracterizaram os anos 60 (TADEU DA SILVA, 2007, p. 29).

Este conjunto de mobilizações não se circunscreveu apenas ao domínio das discussões políticas e econômicas, pois um espírito de contestação se fez sentir também na esfera das teorias educacionais mais amplas. Foi precisamente neste momento histórico que emergiram em vários países denúncias ao caráter elitista da escola moderna. No Brasil, o pensamento de Paulo Freire se sobressaiu, tornando claro o papel opressor que a educação bancária cumpria em nossa sociedade. Na França, destacaram-se as críticas de Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron, Christian Baudelot e Roger Establet à reprodução das relações capitalistas no cerne mesmo dos sistemas educacionais. Nos EUA, Samuel Bowles e Herbert Gintis despontaram realizando estudos semelhantes aos dos teóricos franceses.

Convém destacar brevemente as reflexões tecidas por parte dos teóricos acima, porquanto suas obras influenciaram sobremaneira os estudos curriculares críticos que irei expor. Althusser procurou identificar quais eram os aparelhos ideológicos que o Estado utilizava para perpetuar o capitalismo e concluiu que a escola era uma das principais ferramentas usadas para o mencionado fim. A escola atuaria na manutenção da estrutura social de duas formas: “[...] diretamente, atua como elemento auxiliar do modo de produção como formadora de mão de obra, indiretamente contribui para difundir diferenciadamente a ideologia, que funciona como mecanismo de cooptação das diferentes classes” (LOPES;

MACEDO, 2011, p. 27). Bourdieu e Passeron analisaram o papel da escola no fenômeno da reprodução social. Para eles, a escola operava “[...] com códigos de transmissão cultural familiares apenas às classes médias, dificultando a escolarização das classes populares, mas, principalmente, naturalizando essa cultura e escondendo seu caráter de classe” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 28). Dessa maneira, Bourdieu e Passeron notaram que a reprodução cultural ocorria de modo semelhante à reprodução econômica: “[...] o capital cultural das classes médias, desigualmente distribuído, favorece aqueles que o possuem e, com isso, perpetua a desigualdade dessa distribuição” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 28). Baudelot e Establet, inspirados em Althusser, deram visibilidade às operações que o sistema escolar realizava para assegurar a divisão de classes e denunciaram a falácia de que a escola daria a todos os indivíduos as mesmas oportunidades de ascensão social. Bowles e Gintis analisaram a materialidade da ideologia capitalista no contexto da dinâmica escolar. Conforme esclarecem Lopes e Macedo (2011), Bowles e Gintis perceberam que a organização das experiências escolares possuía correspondência direta com as “[...] divisões e hierarquizações necessárias à participação controlada do trabalhador no mercado” (p. 28). Para eles, essa correspondência se concretizava no conjunto de códigos de comportamento desigualmente ensinados aos alunos, pois, enquanto os futuros operários aprendiam valores como obediência e pontualidade, os futuros administradores aprendiam a planejar e comandar.

Essas teorias que se dirigiram ao campo geral das reflexões educacionais posteriormente se estenderam ao campo específico do currículo. Pesquisadores e educadores, embasados principalmente nas análises sociológicas e nos conceitos filosóficos formulados pelos pensadores franceses e estadunidenses acima referidos, iniciaram novos estudos sobre currículo que configuraram a denominada tendência curricular crítica. Nos EUA e na Inglaterra, respectivamente, a vertente crítica do movimento de reconceituação do currículo e a Nova Sociologia da Educação deslocaram de lugar a atenção das pesquisas curriculares, levando-as a preocuparem-se não mais com a dimensão técnica da educação, mas sim com a natureza ética e política dos programas de ensino implementados pelos governos e pelas escolas.

Em 1973, nos EUA, diversos pesquisadores do campo do currículo se reuniram em uma grande conferência organizada na Universidade de Rochester, Nova Iorque, com o duplo objetivo de repensar e redefinir as bases conceituais que sustentavam este mesmo campo. Esses pesquisadores possuíam concepções teóricas distintas acerca do currículo, mas tinham em comum a crítica e a rejeição à tendência tecnicista formulada por Bobbitt e Tyler, a qual

vinha sendo aplicada nas políticas educacionais estadunidenses durante as últimas décadas. De acordo com Moreira e Tadeu da Silva (2006):

Tratava-se de reconceituar o campo. Enfatizando que a compreensão da natureza é mediatizada pela cultura, o grupo concebia reconceituação como o esforço por desvelar a tensão entre natureza e cultura, por descobrir as partes da cultura não guiadas pelas leis da natureza, assim como as partes da natureza que não eram necessariamente obstáculos à ação humana, mas sim produto do que os homens fizeram e que poderiam, portanto, desfazer. No caso específico do currículo, a intenção central era identificar e ajudar a eliminar os aspectos que contribuíam para restringir a liberdade dos indivíduos e dos diversos grupos sociais (p. 15).

Conforme esclarecem Moreira e Tadeu da Silva (2006), a partir desta conferência, duas correntes de estudos curriculares se desenvolveram nos EUA: a primeira, encabeçada por Michael Apple, tomou como referência a teoria educacional crítica que apresentei acima; a segunda, representada sobretudo por William Pinar, fundamentou-se na fenomenologia e na hermenêutica. Essas duas correntes, embora inicialmente associadas no esforço comum de reconceituação do campo, passaram a divergir quanto aos novos direcionamentos que os estudos curriculares deveriam adotar dali em diante. Moreira e Tadeu da Silva (2006) esclarecem que, enquanto para os partidários da teoria crítica os fenomenólogos “[...] secundarizavam a base social e o caráter contingencial da experiência individual [...]” (p. 15), para os adeptos da fenomenologia e da hermenêutica, os teóricos críticos subordinavam “[...] a experiência humana à estrutura de classes, dela eliminando a especificidade, a inventividade, bem como a capacidade de resistência e transcendência” (p. 15). Em razão das discordâncias que povoaram o movimento de reconceituação do currículo, diz Tadeu da Silva (2007), a corrente de pesquisadores ligada à teorização crítica recusou a identificação completa com aquele movimento e procurou dele se distanciar, formando a denominada Sociologia do Currículo.

A Sociologia do Currículo desenvolvida nos EUA estava “[...] voltada para o exame das relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social etc.” (MOREIRA; TADEU DA SILVA, 2006, p. 16). Suas preocupações fundamentais eram compreender em prol de quais grupos sociais o currículo funcionava e investigar os modos de colocá-lo a serviço dos grupos e classes oprimidas.

Para isso, discute-se o que contribui, tanto no currículo formal como no currículo em ação e no currículo oculto, para a reprodução de desigualdades

sociais. Identificam-se e valorizam-se, por outro lado, as contradições e as resistências presentes no processo, buscando-se formas de desenvolver seu potencial libertador (MOREIRA; TADEU DA SILVA, 2006, p. 16).

Michael Apple, como já foi dito, era o principal representante desta nova denominação de estudos curriculares. Aproveitando-se tanto das teorias educacionais críticas elaboradas pelos pensadores supracitados quanto das formulações filosóficas e sociológicas de Antonio Gramsci e Raymond Williams, Apple analisou a conexão entre os modos de funcionamento da economia e do currículo escolar. A esse respeito, Tadeu da Silva (2007) diz que:

Apple toma como ponto de partida os elementos centrais da crítica marxista da sociedade. A dinâmica da sociedade capitalista gira em torno da dominação de classe, da dominação dos que detêm o controle da propriedade dos recursos materiais sobre aqueles que possuem apenas sua força de trabalho. Essa característica da organização da economia na sociedade capitalista afeta tudo aquilo que ocorre em outras esferas sociais, como a educação e a cultura, por exemplo. Há, pois, uma relação estrutural entre economia e educação, entre economia e cultura. [...] Mais especificamente, há uma clara conexão entre a forma como a economia está organizada e a forma como o currículo está organizado (p. 45).

Sem desejar simplificar essa conexão, Apple se dedicou a investigar os detalhes concretos que a corporificam. Para ele, o conceito gramsciano de hegemonia permitia compreender melhor a relação entre economia, educação e currículo, porque mostrava o “[...] campo social como um campo contestado, como um campo onde os grupos dominantes se vêm obrigados a recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter sua dominação” (TADEU DA SILVA, 2007, p. 46). Tal esforço de convencimento ideológico comprovava que a dominação econômica se convertia em dominação cultural, cuja dinâmica de funcionamento possuía características próprias. Conforme afirma Tadeu da Silva (2007), Apple percebeu que as estruturas econômicas em si mesmas não explicavam a dominação ideológica das consciências, pois estas só poderiam ser conquistadas em seu próprio terreno: o da cultura. Com base nessas reflexões, Apple concluiu que:

O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. Contrariamente ao que supõe o modelo de Tyler, por exemplo, o currículo não é organizado através de um processo de seleção que recorre às fontes imparciais da filosofia ou dos valores supostamente consensuais da sociedade. O conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes (TADEU DA SILVA, 2007, p. 46).

Na perspectiva de Apple, os estudos curriculares passavam não mais a girar em torno das técnicas que deveriam ser usadas para planejar cientificamente o programa escolar, mas sim a questionar as razões pelas quais certos conhecimentos, valores e habilidades eram incorporados aos programas, a quem eles pertenciam e a quais interesses de poder eles atendiam. Essas análises propostas por ele se aplicariam tanto aos currículos oficiais, que continham os conteúdos explícitos do ensino, quanto às regularidades verificadas no cotidiano escolar, onde se localizavam as normas e os valores implícitos ao ensino.

Tadeu da Silva (2007) destaca que o conceito de hegemonia utilizado por Apple trazia ainda outras implicações para as pesquisas curriculares. O campo social, como já foi dito, era uma arena contestada, isto é, uma arena na qual se enfrentavam visões de mundo distintas. Por esse motivo, tal campo não podia ser encarado apenas como palco de imposições e dominações, mas também como *locus* de onde emergiam movimentos de resistência e oposição. Assim, se de um lado as pesquisas curriculares críticas tinham o compromisso de desvelar as teias de dominação subjacentes aos programas de ensino, de outro elas precisavam também enfatizar a formação de resistências e oposições no seio mesmo da sociedade e da escola.

Na Inglaterra, segundo afirmam Moreira e Tadeu da Silva (2006), o desenvolvimento da tendência curricular crítica se explica não só pela aplicação das teorias educacionais críticas mais gerais ao campo dos estudos sobre currículo, mas também pelo amadurecimento da Sociologia e da Sociologia da Educação, próprias daquele país. Nas primeiras décadas do século XX, enquanto em alguns países da Europa Continental a Sociologia se difundia com certa velocidade, na Grã-Bretanha seu progresso era muito lento. Ao fim dos anos 1940, logo após o término da Segunda Guerra Mundial, as escassas pesquisas sociológicas de acadêmicos ingleses se mostravam incapazes de explicar o surgimento e a permanência das crises econômicas e políticas pelas quais passava a Grã-Bretanha. Para responder aos anseios demonstrados pela sociedade de superar tais crises, entre os anos de 1950 e 1980, a Sociologia passou tanto por processos de expansão institucional, tornando-se matéria de ensino nos níveis de educação elementar e universitária, quanto por transformações teóricas e metodológicas, as quais deram ao seu ensino e às suas pesquisas feição nova. Entre as fontes que passaram a servir de referências para os estudos sociológicos estavam a fenomenologia, a etnometodologia, o interacionismo simbólico e o neomarxismo.

As mudanças epistemológicas ocorridas no campo da Sociologia inglesa, somadas às teorizações educacionais críticas elaboradas pelos pensadores franceses e estadunidenses destacados parágrafos acima, criaram as condições necessárias para que a Sociologia da

Educação daquele país também se transformasse. A Nova Sociologia da Educação (NSE), inaugurada nos anos de 1970 sob a liderança de Michael Young, posicionou-se de forma crítica em relação à sociologia da educação praticada anteriormente na Inglaterra. Esta última, diz Tadeu da Silva (2007), procurava demonstrar, através de extensos levantamentos quantitativos, os “[...] resultados desiguais produzidos pelo sistema educacional, preocupando-se, sobretudo, com o fracasso escolar das crianças e jovens da classe operária” (p. 65). A rejeição da NSE ao modelo anterior não se fundava nas tentativas realizadas por ele de contribuir para a equalização dos resultados produzidos pelo sistema educacional, e sim na atenção que ele dava às variáveis de entrada e saída do aluno na escola, deixando de questionar o que ocorria entre estes dois pontos, isto é, no processo mesmo de escolarização.

Para Michael Young, o projeto inicial da NSE era desenvolver uma sociologia do conhecimento cuja função fosse “[...] destacar o caráter socialmente construído das formas de consciência e de conhecimento, bem como suas estreitas relações com estruturas sociais, institucionais e econômicas” (TADEU DA SILVA, 2007, p. 66). Segundo Young, esta sociologia do conhecimento forneceria a base de uma sociologia do currículo, permitindo a problematização das categorias curriculares, pedagógicas e avaliativas, que eram vistas como dogmas. Tadeu da Silva (2007) esclarece que, aos olhos de Young, a “[...] tarefa de uma sociologia do currículo consistiria precisamente em colocar essas categorias em questão, em desnaturalizá-las, em mostrar seu caráter histórico, social, contingente, arbitrário” (p. 66). Partindo desse princípio, Young considerava que o conhecimento escolar e o currículo precisavam ser vistos como produtos de conflitos e disputas sociais que envolveram escolhas. Por esse motivo, a NSE deveria investigar as tramas de poder que determinaram a seleção das disciplinas, tópicos e modos de organização presentes no currículo.

De forma mais geral e abstrata, a NSE busca investigar as conexões entre, de um lado, os princípios de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar e, de outro, os princípios de distribuição dos recursos econômicos e sociais mais amplos. Em suma, a questão básica da NSE era a das conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder (TADEU DA SILVA, 2007, p. 67).

Para concretizar suas investigações acerca da relação entre os conhecimentos incorporados ao currículo, bem como da forma que tais conhecimentos assumem nele, e a estrutura social de poder, a NSE colocaria questões como as seguintes:

Por que se atribui mais prestígio a certas disciplinas do que a outras? Por que alguns currículos são caracterizados por uma rígida separação entre as diversas disciplinas enquanto outros permitem uma maior integração? Quais são as relações entre esses princípios de organização e princípios de poder? Quais interesses de classes, profissionais e institucionais estão envolvidos nessas diferentes formas de estruturação e organização? (TADEU DA SILVA, 2007, p. 68).

Conforme assinala anteriormente, no Brasil, as primeiras reflexões educacionais críticas haviam sido feitas na década de 1960 por Paulo Freire, que, por sua ligação a movimentos educacionais voltados para a conscientização e libertação dos educandos, passou a ser perseguido pelo governo militar, sendo exilado em 1964. Também destaquei que desde então as políticas públicas brasileiras apoiaram-se na ideologia da segurança nacional e da racionalização tecnológica, que disseminaram na educação do país o pensamento tecnicista. Ao final dos anos de 1970, depois de quase duas décadas de vigência da ideologia supracitada, o país entrou em uma fase de novas transformações políticas e econômicas que modificaram também os rumos das reflexões educacionais e curriculares. Nos setores político e econômico, ao mesmo tempo em que se assistiu a medidas de descompressão adotadas pelo governo militar, se viu o Brasil entrar em uma grave crise econômica (MOREIRA, 2002). De 1979 até o início dos anos 1990, a economia nacional parou de crescer e tornou-se instável, sofrendo com altíssimos níveis de inflação. No cenário político, que passou por um processo de redemocratização após o recuo dos militares, os novos governos eleitos implementaram medidas de reestruturação econômica que, embora promettessem equilibrar as finanças da nação, acabaram falhando. A fragilidade da economia nacional fez com que o índice de desemprego aumentasse e o salário-base diminuísse, contribuindo para o crescimento da miséria no país e, ao mesmo tempo, para o declínio dos serviços públicos, como saúde e educação. Em resposta a essa conjuntura, diversos movimentos sociais, centrais sindicais, diretórios estudantis e associações de servidores públicos começaram a se mobilizar, manifestando sua insatisfação. No campo educacional, pesquisadores começaram a debater com maior frequência os problemas mais preocupantes detectados nas escolas do país. O pensamento curricular brasileiro, até então submetido a processos oficiais de transferência, começou a adquirir autonomia em suas produções, referenciando-se inicialmente nas próprias análises educacionais críticas de intelectuais brasileiros, e posteriormente nas teorias curriculares críticas desenvolvidas nos EUA e na Inglaterra.

De acordo com Moreira (2005), no começo da década de 1980, após constatarem os altos níveis de repetência e evasão presentes no sistema educacional brasileiro, os

pesquisadores do campo curricular passaram a dar maior atenção aos conteúdos escolares e aos métodos de ensino. Em um primeiro momento, as reflexões concernentes a tais temas rejeitavam qualquer tipo de resposta inspirada na tendência tecnicista. Moreira (2005) enfatiza que os estudos curriculares procuraram redefinir sua própria identidade, opondo-se sobretudo “[...] ao tecnicismo prevalente durante o regime autoritário pós-64” (p. 16). Até 1986, baseadas em teorias educacionais de pensadores brasileiros que defendiam ideias diferentes acerca dos conteúdos escolares e dos métodos de ensino, delinearam-se duas correntes de abordagem crítica do currículo: “[...] uma primeira, associada à pedagogia crítico-social dos conteúdos e aos nomes de Dermeval Saviani, Guiomar Namó de Mello e José Carlos Libâneo, e uma segunda, associada às propostas de educação popular e ao nome de Paulo Freire” (MOREIRA, 2005, p. 16). Entre 1987 e 1992, em razão do crescente número de trabalhos de Michael Apple e Michael Young traduzidos para o português, as teorias curriculares críticas elaboradas nos EUA e na Inglaterra tornaram-se objeto de maior atenção de pesquisadores brasileiros, que passaram a utilizar a sociologia do currículo como principal viés de estudos. Lopes e Macedo (2010) destacam que neste período:

Os trabalhos buscavam, em sua maioria, a compreensão do currículo como espaço de relações de poder. Os estudos que discutiam aspectos administrativo-científicos do campo foram totalmente superados, restando apenas pouquíssimas referências a esse tipo de estudos nos primeiros anos da década [de 1990], especialmente localizados na produção em periódicos. Nos textos apresentados em fóruns científicos, a abordagem estava definitivamente superada. As proposições curriculares cediam espaço a uma literatura mais compreensiva do currículo, de cunho eminentemente político. [...] A ideia de que o currículo só pode ser compreendido quando contextualizado política, econômica e socialmente era visivelmente hegemônica (p. 14-15).

Dos primeiros anos da década de 1990 em diante, os pesquisadores do campo curricular no Brasil ampliaram o número de livros publicados dentro da área, livros estes que eram em sua maioria resultados de trabalhos de mestrado e doutorado (MOREIRA, 2005). A autonomia de pensamento dos pesquisadores brasileiros, os quais não se limitaram mais a reproduzir modelos teóricos absorvidos de outros países, fez com que os mencionados trabalhos de mestrado e doutorado tivessem em suas referências concepções epistemológicas novas. Lopes e Macedo (2010) afirmam que neste período o campo do currículo no Brasil começou a ter contato com uma quantidade maior de teorias filosóficas, sociológicas, antropológicas e psicológicas, fato que permitiu a diversificação das concepções de currículo e, por consequência, das questões ligadas a ele. O campo começou a adquirir outra

configuração, assinalada não mais pela preponderância das abordagens críticas. Embora tais abordagens continuassem ativas no trabalho de muitos pesquisadores, outros enfoques foram conquistando mais espaço e consolidando correntes importantes no pensamento curricular do país.

Desde então, assinalam Lopes e Macedo (2010), os estudos sobre currículo no país se complexaram, gerando híbridos teóricos com as múltiplas apropriações dos novos referenciais existentes. Tal fato impõe aos pesquisadores da área o cuidado de situarem-se epistemologicamente dentro do diálogo que se trava em torno do currículo. Em meu caso, devo dedicar especial atenção ao modo pelo qual as *diferenças* têm sido abordadas, evidenciando tanto as concepções com as quais as investigações atuais operam quanto aquela com base na qual realizo minhas reflexões. Para atender ao impositivo de ampliação dos meus diálogos, a pesquisa de estado da arte sobre o tema se revela um valioso recurso. Neste momento de meu trabalho, passo então a apresentar e discutir as produções mais recentes do campo curricular, destacando nele os trabalhos que possuem alguma relação com as ideias que pretendo desenvolver nesta dissertação.

3.4 Os estudos curriculares e as *diferenças*: o que se discute atualmente?

Ao apresentar a modalidade de pesquisa que tem se convencionado chamar de estado da arte ou estado do conhecimento, Ferreira (2002) esclarece que:

Definidas como de caráter bibliográfico, [as pesquisas de estado da arte] parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (p. 258).

De acordo com Ferreira (2002), as pesquisas de estado da arte possuem dois momentos distintos. No primeiro, o pesquisador vai em busca das produções acadêmicas, identificando e quantificando os dados bibliográficos “[...] com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção” (FERREIRA, 2002, p. 265). No segundo, o pesquisador se indaga “[...] sobre a possibilidade de inventariar essa

produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si” (FERREIRA, 2002, p. 265). Nesta etapa, ele tenta situar não só o *quando*, o *onde* e o *quem* dos trabalhos que encontrou, mas refletir sobre questões que revelem o *quê* e o *como* desses mesmos trabalhos (FERREIRA, 2002).

No contexto da minha pesquisa, propus inicialmente a realização de uma busca nos periódicos da área educacional do Scientific Electronic Library Online (SciELO), nos artigos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)¹⁸ e no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dentro do período de 2010 a 2015. Como o banco de dados da CAPES encontrava-se em atualização, somente as teses e dissertações concluídas nos anos de 2011 e 2012 estavam disponíveis, motivo pelo qual precisei me ater a esse recorte de tempo para localização de trabalhos na CAPES. Para determinar a seleção da bibliografia e apontar com precisão os referenciais que dialogariam com o tema de minha investigação, usei as palavras-chave currículo, *diferença(s)*, Henri Bergson – também Bergson, bergsonismo ou filosofia bergsoniana – e educação. Primeiramente, com o objetivo de descobrir se alguém já havia realizado uma pesquisa semelhante à minha, fiz o levantamento de trabalhos que possuísem ao mesmo tempo as palavras-chave currículo, Henri Bergson – Bergson, bergsonismo ou filosofia bergsoniana – e *diferença(s)*, mas não localizei nenhum. Posteriormente, cruzei as palavras-chave currículo e *diferença(s)*, que me permitiram identificar dois artigos no SciELO: Paraíso (2010) e Macedo (2012); uma dissertação de mestrado e duas teses de doutorado no banco da CAPES: Romualdo (2011), Costa (2012) e Couto (2012). Por fim, interessado em descobrir se algum trabalho relacionava o pensamento bergsoniano ao campo educacional, e, se caso houvesse, sob que aspectos o fazia, cruzei as palavras-chave Henri Bergson – Bergson, bergsonismo ou filosofia bergsoniana – e educação, que me levaram a encontrar uma tese de doutorado no banco da CAPES: Machado (2012). Após concluir esse levantamento bibliográfico¹⁹, iniciei o estudo dos trabalhos, refletindo sobre os modos pelos quais são discutidas as relações entre as *diferenças* e o currículo, bem como entre o pensamento de Bergson e a educação. Iniciei a discussão da bibliografia pelos materiais agrupados sob as palavras-chave currículo e *diferença(s)*, e depois avancei para aquele que possui as palavras-chave Henri Bergson e educação.

¹⁸ Circunscrevi minha busca aos Grupos de Trabalho de Currículo (GT número 12) e Filosofia da Educação (GT número 17), pois creio que tais grupos concentram os artigos que possuem maior relação com o tema de minha pesquisa.

¹⁹ Vale destacar que nos anais das reuniões científicas da ANPEd não encontrei nenhum artigo que discutisse as palavras-chave acima citadas.

Paraíso (2010) procura pensar o currículo com base no conceito de *diferença* formulado por Gilles Deleuze, para, então, apontar possibilidades de experimentação curricular que abalem as abordagens tradicionais. Paraíso (2010) conjuga as reflexões conceituais oriundas da filosofia deleuziana com as pesquisas cartográficas que realizou com três professoras em três escolas distintas.

Inicialmente, Paraíso (2010) denuncia o caráter identitário do pensamento curricular contemporâneo, cujo objetivo é, supostamente, a busca do enquadramento das vivências cotidianas escolares nas teorizações previamente existentes no campo. Além disso, também critica as pesquisas que tendem a considerar o currículo um “[...] espaço de produção de identidades [...]” (PARAÍSO, 2010, p. 592), pois entende que, mesmo contando com as contribuições teóricas dos Estudos Culturais, dos Estudos Feministas e do Pós-colonialismo – nas quais o sujeito é multifacetado, fragmentado e híbrido –, para tais pesquisas, ainda que “[...] pensada na sua relação com a diferença, é a identidade que está em foco” (PARAÍSO, 2010, p. 592). Os currículos estão repletos de elementos fixos, tais como “[...] disciplinas, saberes, professoras, crianças, identidades, livros didáticos, conteúdos, literatura infantil e juvenil, exercícios, atividades, conhecimentos, mesas, carteiras enfileiradas ou em círculos” (PARAÍSO, 2010, p. 592), mas, ao pensá-los a partir do conceito de *diferença* em Deleuze, tira-se o foco da identidade e coloca-o no acontecimento, isto é, em eventos que não possuem semelhança ou equivalência. Ao fazê-lo, afirma Paraíso (2010), passa-se a entrever a possibilidade de criar novas conexões e explorar novos potenciais curriculares.

As pesquisas cartográficas realizadas por Paraíso (2010) abriram-se ao contexto diversificado dos cotidianos escolares e apontaram seis situações nas quais se constataram acontecimentos que poderiam compor linhas de fuga para criação de currículos: 1) os alunos manifestaram resistência ao reagrupamento de turmas por níveis de aprendizagem, gritando em coro o nome de um coleguinha que sairia da sala para ter aulas de recuperação; 2) a professora conseguiu envolver a turma inteira no processo de alfabetização de duas crianças, fazendo do currículo um território de solidariedade que rompeu com a lógica individualista de rendimento escolar; 3) uma escola classificada em segundo lugar no *ranking* do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação (SIMAVE) não tinha o objetivo de obter esse resultado ou mesmo de se manter nele, mas sim a intenção de estimular nos alunos o desejo pelo conhecimento e o prazer da criação; 4) durante uma reunião com os familiares de seus alunos, a professora percebeu a distância emocional com que certa mãe tratava seu filho, o que a fez encontrar energias para ajudar a criança a vencer os obstáculos afetivos que a impediam de conectar-se aos signos do conhecimento; 5) em uma sala de aula com rotina fixa, uma

professora se aventurou com seus alunos a aprender com um livro de literatura infantil e mudou o planejamento prévio, criando outro roteiro de conhecimento; 6) um aluno criou uma profunda conexão de amor com a professora e contagiou a todos a partir da alegria de estar na presença de um ente querido. Ao fim, Paraíso (2010) não revela que conexões pedagógicas foram estabelecidas ou quais desdobramentos curriculares foram realizados com base nos seis acontecimentos descritos. Afirma apenas que o currículo fundamentado no conceito deleuziano de *diferença* está necessariamente aberto aos acontecimentos e à experimentação, devendo caminhar sem medo e sem programa.

Macedo (2012), por sua vez, se opõe à centralidade atribuída ao conhecimento instrumental pelas teorias e políticas curriculares e defende que o papel de ambas é bloquear essa supervalorização que, em última análise, reduz a educação ao ensino. Para Macedo (2012), a desconstrução das concepções hegemônicas é crucial para que a *diferença* possa emergir no currículo, que passa a ser definido como “[...] instituinte de sentidos, como enunciação da cultura, como espaço indecível em que os sujeitos se tornam sujeitos por meio de atos de criação” (p. 716).

Macedo (2012) esclarece que, em meados de 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN), apresentando um projeto que aproximava educação e ensino, e definia a primeira pelo segundo. Tal concepção, no entanto, não teve origem nas DCN, porquanto o campo de estudos curriculares, quer se vinculasse ao tecnicismo, quer fosse partidário da teoria crítica, já via nos conhecimentos a serem ensinados os elementos essenciais do processo de escolarização. Macedo (2012) afirma também que, mesmo depois da entrada do pensamento pós-estrutural no campo do currículo, o conhecimento se manteve como tema de destaque. Dessa maneira, considera Macedo (2012), a concepção pós-moderna sobre a fragmentação da identidade,

[...] que poderia ser uma ampliação de sentidos para a educação, englobando o sujeito e sua subjetivação, acaba subsumido em uma matriz na qual o aprendizado/ensino de um conhecimento externo ao sujeito lhe garante a construção de uma identidade conforme um projeto prévio (p. 734).

Contrariamente às teorizações que denuncia, Macedo (2012) sustenta a tese de que as propostas curriculares que têm seu foco no ensino de conteúdos – mesmo quando estes são selecionados no acervo histórico de alguma cultura – não promovem a inclusão, mas sim a exclusão; porquanto deixam do lado de fora de suas sistematizações as *diferenças* que se

manifestam nos conflitos cotidianos da escola. Dialogando com o pensamento de Ernesto Laclau e Jacques Derrida, Macedo (2012) defende que as teorias curriculares têm o compromisso de potencializar os deslocamentos produzidos pelas *diferenças* no seio dos discursos unitários. A educação, neste sentido, precisa lidar com o sujeito concreto, com sua singularidade, com as enunciações e os conflitos entre as culturas tais como efetivamente se apresentam.

Em sua tese, Costa (2012) investiga a relação entre ensino de História e produção de identidades étnico-raciais. Afirma que a questão identitária tem sido objeto de debates nas teorizações educacionais e nas políticas curriculares, evidenciando-se na disciplina de História na forma de leis e resoluções que refletem as demandas dos movimentos sociais em geral e do Movimento Negro em específico. Costa (2012) se apoia nos Estudos Culturais para refletir sobre o significado do par *identidade-diferença* na contemporaneidade, bem como para apontar a concepção de currículo com a qual pretende operar. Levando em conta a especificidade do campo da História, traz para a fundamentação de sua pesquisa as análises de Paul Ricoeur sobre o tempo. Com base neste arcabouço teórico, Costa (2012) estuda as narrativas de alunos do ensino médio de uma escola pública na cidade do Rio de Janeiro e discute os sentidos de *negro* e *não negro* que identificou.

De início, Costa (2012) esclarece que o deslocamento mais expressivo em seu quadro teórico diz respeito aos conceitos de identidade e *diferença*. Na primeira fase de suas pesquisas, Costa (2012) desejava investigar as representações e construções da identidade negra no ensino de História. Para tanto, julgava ser possível chegar a uma definição estável e replicável de identidade negra. Em um segundo momento, após deparar-se com as proposições de pensadores ligados aos Estudos Culturais, rompeu com as concepções que adotava e passou a defender que a produção da identidade e da *diferença* não se esgota. A identidade passou a ser encarada como um fluxo de “[...] articulações hegemônicas que alcançam certos níveis de relativa plenitude temporal, para depois sofrer a rearticulação de novos ou antigos elementos” (COSTA, 2012, p. 35). O sistema de sentidos que se estabiliza deixa de fora outros conjuntos dos quais se *diferencia*, ligando-se a eles na teia mais complexa das relações de poder. Uma vez que há sempre movimentos de aproximação e distanciamento entre elementos intrínsecos e extrínsecos aos sistemas, a *diferença* converte-se no motor da identidade, no impulso que promove rupturas e transformações permanentes. Por fim, conclui Costa (2012, p. 37), “[...] o sujeito constituído por sentidos predefinidos, em identidades ‘puras’, recorrendo às raízes ‘ancestrais’, entrou em declínio, dando espaço às identidades abertas, inacabadas”.

Ao tecer suas reflexões sobre o currículo, Costa (2012) desenvolve as noções de cultura, linguagem e hibridismo, que considera importantes para explicar os processos de *diferenciação* e identificação em análise. Corroborando o que já havia dito, Costa (2012) esclarece que autores como Stuart Hall, Nestor Canclini e Homi Bhabha definem a cultura como um sistema de significações composto por diferentes séries de classificação e formação discursivas às quais a língua recorre para atribuir sentido aos objetos. A ênfase dada pelos mencionados autores à cultura se faz acompanhar de uma nova postura em relação à linguagem, que passa não mais a relatar os fatos, mas sim a os constituir. A constante interação entre distintos sistemas de significações promove reordenações e combinações que geram sempre novas estruturas, e mesmo os sistemas aparentemente originários e puros são frutos de processos de hibridação. A cultura, necessariamente fluida e híbrida, se revela um espaço de confronto do qual resulta o apagamento de alguns referenciais simbólicos em detrimento de outros. Seu espaço se torna uma arena política onde a estabilização de um sistema de significados instaura novos modos de vida, isto é, novas formas de subjetivação. Nesta perspectiva, afirma Costa (2012), as identidades são forjadas por meio de uma constante relação de tensão com as *diferenças*; porquanto a afirmação de uma cultura promove distinções e autoriza a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade. Consequentemente, “[...]. Ao fim, Paraíso (2010) não revela que conexões pedagógicas foram estabelecidas ou quais desdobramentos curriculares foram realizados com base nos seis acontecimentos descritos. Afirma apenas que o currículo fundamentado no conceito deleuziano de diferença está necessariamente aberto aos acontecimentos e à experimentação, devendo caminhar sem medo e sem programa. a identificação dos sujeitos a certas culturas [é] um processo ativo e permanente [...], um retrato cristalizado de um momento particular” (MACEDO, 2006, p. 350 *apud* COSTA, 2012, p. 44).

O currículo, sob esse ponto de vista, pode ser considerado um *locus* de constante disputa e reorganização de sentidos acerca da seleção, produção e circulação de conhecimentos, bem como território de subjetividades em construção. No caso específico do currículo de História, no qual se estabelecem lutas em torno das memórias que serão ensinadas, essa tensão também se manifesta na “[...] busca para fixar sentidos sobre o ‘negro’” (COSTA, 2012, p. 44). A análise das narrativas dos alunos de História da escola pública pesquisada permitiu a Costa (2012) perceber os seguintes sentidos: *negro* como *raça*; *negro* como diferente de *branco*, *índio* ou *pardo*; *negro* como vítima de preconceito quanto a cor de pele; *negro* como objeto de subalternização, exploração, injustiça e opressão; *negro* como grupo político com identidade própria; e *negro* como indivíduo com raízes africanas.

Em sua tese, Couto (2012) investigou os currículos de duas escolas na fronteira entre Brasil e Uruguai com o fim de problematizar os discursos que contribuem para formar identidades nacionais e culturais a partir da demarcação das *diferenças*. Couto (2012) relata que se transferiu para a cidade de Jaguarão, Rio Grande do Sul, no ano de 2006, para atuar como formadora de professores na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Uma vez que Jaguarão faz divisa com a cidade uruguaia de Ríó Branco, Couto (2012) teve a oportunidade de conhecer as práticas culturais das duas cidades, percebendo que elas são uma zona de contato entre os fronteiriços, os quais, mesmo residindo em países distintos, possuem traços de suas histórias, memórias, passados e presentes em comum. A observação desse espaço de convivência levou Couto (2012) a questionar as representações das identidades nacionais construídas e constantemente reafirmadas nas duas localidades por meio dos currículos escolares, das datas comemorativas, das palestras e desfiles realizados em homenagem a personagens históricos.

Couto (2012) afirma que tanto em Jaguarão quanto em Ríó Branco era possível notar a repetição de narrativas que relembavam os feitos de um passado supostamente glorioso e que tinham o objetivo de revigorar e recriar certas tradições. Os discursos constantes sobre os acontecimentos do passado faziam parte do processo de constituição da identidade nacional dos moradores de ambas as cidades. Assim, diz Couto (2012, p. 16), “[...] o que aprendemos a partir dessas encenações e das simbologias criadas nessa fronteira é que há um apelo aos antecedentes históricos para reafirmar espaços e posições identitárias nacionais”. Por outro lado, Couto (2012) nota que os limites geográficos e políticos dentro dos quais se pretende construir o sentimento de pertencimento nacional não conseguem encurralar as culturas. As relações entre brasileiros e uruguaios fazem da região de fronteira um espaço multicultural, um local “[...] onde pessoas com diferentes nacionalidades vivem e buscam construir vidas em comum ou [...] partilham costumes em comum, além de administrarem [...], como em todas as sociedades multiculturais, conflitos e diversidades culturais” (COUTO, 2012, p. 19).

A partir dessas primeiras análises, Couto (2012) empreende um estudo dos conceitos de multiculturalismo, identidade e *diferença*, para depois tecer considerações sobre o currículo. Apesar de mostrar que os termos multicultural e multiculturalismo possuem diversas compreensões, Couto (2012) assim os define:

O multicultural é um termo qualificativo, uma vez que procura descrever as características sociais, bem como os problemas de governamentalidade que são apresentados na sociedade nos quais diferentes comunidades convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm ou

procuram reter o que acreditam ser sua identidade. O termo multiculturalismo é substantivo, faz referência às múltiplas culturas, evidencia as suas diferenças e aproximações e se refere às estratégias e políticas adotadas para gerir problemas advindos dessa multiplicidade cultural (p. 48).

O multiculturalismo, conforme a conceituação acima, coloca em pauta a dupla questão da identidade e da *diferença*, porquanto a cultura é um campo simbólico e discursivo movido por disputas. De acordo com Couto (2012), a identidade “[...] nunca está pronta, nem acabada [...]” (p. 57), sendo entendida “[...] não como algo dado, mas dinamicamente produzido, móvel, permeado por efeitos variados, constituída num processo não fixo” (p. 57). A *diferença*, por seu turno, também se encontra em permanente processo de resignificação graças à dinâmica relação que estabelece com a identidade. Assim, o currículo escolar é um campo de produção de identidades e *diferenças* porque sua elaboração envolve relações de poder de que participam sujeitos com múltiplos pertencimentos. É por meio do currículo que diversos grupos culturais podem expressar sua visão de mundo ou terem suas vozes silenciadas. Tendo isso em vista, Couto (2012) defende que é justificável a problematização dos currículos que subsidiam as práticas dos professores das cidades de Jaguarão, no Brasil, e Río Branco, no Uruguai.

Couto (2012) analisou os documentos do Projeto de Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF), do programa oficial de conteúdos do ensino fundamental da cidade de Jaguarão, do programa de educação inicial e primária da cidade de Río Branco, e as entrevistas que realizou com professoras e gestoras de duas escolas participantes do PEBF, sendo que uma dessas escolas está localizada em Jaguarão e a outra em Río Branco. Couto (2012) concluiu que: o PEBF, ao propor o ensino do bilinguismo, define a língua unicamente como uma estrutura gramatical, e acaba marcando as *diferenças* entre brasileiros e uruguaios a partir do idioma que falam; os conteúdos selecionados para o ensino nas séries iniciais tanto em Jaguarão quanto em Río Branco enfatizam narrativas nacionalistas, produzindo *diferenças* nacionais entre brasileiros e uruguaios e demarcando posições entre sujeitos; as professoras entrevistadas “[...] investem na posição discursiva da identidade como diferença por meio de comparações entre Brasil e Uruguay” (p. 186) e sustentam uma compreensão essencializada das culturas, produzindo um currículo turístico ou folclórico.

Em sua dissertação, Romualdo (2011) *mergulha* no cotidiano de uma escola pública do município de Juiz de Fora, Minas Gerais, refletindo sobre as práticas pedagógicas

materializadas nos “[...] *currículos realizados/inventados*²⁰ [...]” (p. 9), e suas relações com as *diferenças*.

Para situar seu pensamento, Romualdo (2011) esclarece que a Atualidade – chamada por outros autores de Pós-Modernidade ou de Modernidade Líquida – caracteriza-se como um período de transformações paradigmáticas no qual os ideais construídos durante a Modernidade são questionados em diversos níveis e setores da sociedade. No contexto da escola, esse processo de desconstrução e construção de visões de mundo faz com que coexistam movimentos pedagógicos de regulação e emancipação.

No campo do currículo, diz Romualdo (2011), é possível perceber que a crença Moderna na universalização de um modelo padrão de sujeito atua intensamente. No conjunto de nossas vivências escolares – como educandos ou educadores –, aprendemos a trabalhar com a ideia de que existem sujeitos normais e anormais, indivíduos que se localizam dentro de parâmetros preestabelecidos como desejáveis e os que deles estão fora. Assim, ressalta Romualdo (2011), pode-se notar que, no âmbito das políticas públicas ou no dos currículos oficiais das escolas, existem tentativas de normatização e hierarquização de saberes e pessoas. Procurando uniformizar os sujeitos, o currículo contribui para a manutenção de uma sociedade desigual, na qual as relações de opressão e exclusão entre grupos permanecem atuantes.

Por outro lado, salienta Romualdo (2011, p. 19), “[...] o currículo deve ser compreendido como um todo dinâmico presente na escola e em pleno movimento, desde a ação administrativa até as falas ocultas proferidas cotidianamente”. Existem práticas curriculares cotidianas invisibilizadas que vão para além dos mecanismos de padronização, opressão e exclusão acima mencionados. Nesse sentido, Romualdo (2011) diz que:

Pesquisando com o cotidiano escolar, percebemos inúmeros *saberes/fazer*s sendo produzidos pelos(as) professores(as) e educando(as) sem a preocupação de sistematização e hierarquização que outrora eram exigidos. Tais práticas constituem, assim, o conjunto das ações desenvolvidas que, por vezes, burlam as orientações oficiais e criam/recriam metodologias (p. 22).

Romualdo (2011) crê que os sujeitos praticantes do cotidiano aproveitam as brechas nos *espaçotempos*²¹ escolares para derrubar discursos hegemônicos. As burlas e resistências que se manifestam em tais brechas dão corpo aos “[...] *currículos realizados*” (ROMUALDO,

²⁰ Os termos ou frases em itálico foram assim escritos pelo próprio Romualdo (2011). Para apresentar a pesquisa deste autor, mantive o modo de escrita que lhe é característico.

²¹ Romualdo (2011) opta por unir na escrita conceitos que a Modernidade separou. As razões dessa opção são análogas às que expus na introdução de minha dissertação.

2011, p. 23). As redes de *saberesfazeres* que vão se combinando no cotidiano da escola fazem com que não haja apenas um currículo, e sim vários *currículos realizados* em constante movimento. A partir dessas considerações, refletir sobre as *diferenças* presentes na dinâmica dos *currículos realizados* é o que constitui o objetivo da pesquisa de Romualdo (2011).

Para tecer suas considerações acerca das *diferenças*, Romualdo (2011) apresenta as noções de sujeito desenvolvidas por Edgar Morin e Denise Najmanovich. De acordo com esses autores, o sujeito é multifacetado, possui diversas dimensões que estão em permanente interação.

Isto requer um olhar para um sujeito não-homogêneo que, para além de suas *individualidades/subjetividades*, forma também uma *coletividade* que biológica, histórica e socialmente contribuem para a preservação das infinitas teias humanas. Najmanovich (2001), ao traduzir-nos que os sujeitos cotidianos da contemporaneidade são seres *encarnados*, revela-nos que este *corpo vivencial* é multidimensional, que é material e energético, sensível e mensurável, pessoal e vincular, real e virtual (ROMUALDO, 2011, p. 55).

Com base nessas concepções, Romualdo (2011) aponta para as necessidades de contemplar a diversidade vivida no cotidiano escolar, de escutar, olhar e sentir com paciência as manifestações das diferentes formas de *ser e estar* no/com o mundo.

Após conviver cotidianamente em algumas salas de aula, Romualdo (2011) tece algumas considerações sobre suas percepções acerca das *diferenças* no currículo. Em seguida, ele dialoga com as educadoras que faziam parte do trabalho realizado nessas salas de aula, refletindo coletivamente sobre o lugar das *diferenças* em suas práticas pedagógicas. Então, Romualdo (2011) nota “[...] práticas que ora negam a existência da(s) diferença(s), portanto engessam a(s) individualidade(s), ora afirmam a existência de alternativas emancipatórias e libertadoras do ser-sujeito, e trabalham na ótica da(s) *individualidade(s)/coletividade(s)*” (p. 27).

Em sua tese, Machado (2012) realiza uma investigação sobre a experiência da troca de cartas realizada por um grupo de estudantes do Ensino Médio que se reencontram na fase adulta de suas vidas para retomar os antigos laços de amizade. Machado (2012) procura estabelecer aproximações entre a “[...] Dinâmica das Cartas [...]” (p. 9) e os conceitos bergsonianos de duração, memória, intuição e experiência integral. Com base nisso, Machado (2012) defende a “[...] necessidade de se organizar pressupostos mais consistentes para uma Pedagogia da Intuição” (p. 9).

Entre os anos de 1996 e 2000 e depois entre 2003 e 2005, Machado (2012) revela que trabalhou em uma escola particular de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, como professor e assessor de grupos de jovens. Durante os anos de 2000, 2003 e 2005, Machado (2012) reservava algumas aulas para realizar a denominada Dinâmica das Cartas com os alunos do Ensino Médio. Nessa dinâmica, os alunos eram convidados a “[...] escreverem uma carta de si para si, a ser recebida pelo correio dali a cinco anos” (MACHADO, 2012, p. 19). Dentro dessas cartas, os alunos poderiam colocar fotos, bilhetes ou o que desejassem. Após a conclusão dessa tarefa, os envelopes das cartas eram lacrados, preenchidos com os endereços dos próprios autores e arquivados em caixas com a identificação da turma e a data de abertura. O compromisso de Machado (2012), na época professor dos jovens autores, era zelar pelas cartas durante o tempo em que deveriam ficar arquivadas e enviá-las na época correta para cada aluno, convidando a todos para um reencontro onde se discutiria o significado dessa experiência. Em 2008, Machado (2012) cumpriu com o prometido e enviou para cada ex-aluno as cartas, acompanhadas de um convite para o reencontro. No dia combinado, cento e sessenta pessoas compareceram, experimentando a alegria de rever os amigos, retomar memórias e avaliar os projetos que puderam ser realizados ou redimensionados. Acerca disso, Machado (2012) considera que, “[...] geralmente, apequena-se a experiência da amizade na escola. Ela é tratada como acessório, como bem-vinda, desde que contribua para o aprendizado dos ‘conteúdos’ e não atrapalhe o curso planejado do currículo escolar” (p. 21). Com base nesses acontecimentos, Machado (2012) repensou sua própria pesquisa de doutorado e passou a investigar o sentido da amizade na formação integral dos jovens.

Após dedicar longas reflexões aos conceitos de duração, memória, inteligência e intuição desenvolvidos por Henri Bergson²², Machado (2012) os relaciona à experiência vivida pelos jovens que participaram da Dinâmica das Cartas. Então, Machado (2012) diz que foi progressivamente percebendo que:

Os conteúdos aprendidos em sala de aula e os acontecimentos vivenciados por meio das relações humanas, especialmente pela amizade, envolvem a *inteligência* e a *intuição*. Ambas se afastam e se entrecruzam em um misto de processos da mente e da memória que podem se entrelaçar por meio de *experiências integrais* (p. 24).

²² Não irei me deter na explicação dos conceitos bergsonianos presentes no trabalho de Machado (2012), pois acredito que já os desenvolvi suficientemente nos capítulos de minha dissertação que dedico à noção de *diferença* em Bergson e ao *método da intuição* cunhado por este filósofo.

De modo mais específico, através da Dinâmica das Cartas – que teve início na escrita das cartas nos anos 2000 e 2003 e culminou no reencontro que proporcionou longos diálogos entre os antigos colegas –, Machado (2012) acredita ter proporcionado aos ex-alunos a possibilidade de entrarem em contato com a *duração* de suas vidas, questionarem, relativizarem e redefinirem os caminhos de suas existências. A vivência que a Dinâmica das Cartas proporcionou aos jovens, diz Machado (2012), nos permite entrever elementos para uma Pedagogia da Intuição. Essa Pedagogia se caracteriza pela percepção de si enquanto ser em movimento e mudança, pelo uso da sensibilidade e da imaginação criativa que conectam os saberes e as vivências, e por um pensar fluido. Em síntese, conclui Machado (2012), a Dinâmica das Cartas ofereceu aos estudantes:

[...] pela *intuição* e pela *memória*, o encontro com seu *eu profundo* e, conseqüentemente, com seu *élan vital* (Observação Interna). Em seguida, essa potente energia progressivamente “reincorporou-se”, se deixou vir “à tona”, ou seja, retornou ao *eu superficial*, se materializando progressivamente na *consciência* (Germinação da Consciência). Em seguida, houve um processo de “própria construção” (Bom Senso). Em suma, a Dinâmica das Cartas seguiu todos os passos que propusemos para uma Pedagogia da Intuição [...] (p. 160).

Ao finalizar a apresentação dos trabalhos produzidos em torno das palavras-chave currículo, *diferença(s)*, Henri Bergson – Bergson, bergsonismo ou filosofia bergsoniana – e educação, passo a tecer breves considerações que julgo serem importantes sobre os modos de abordagem dos temas.

A princípio, destaco que as pesquisas que relacionaram as palavras-chave currículo e *diferença(s)* tomaram como base para suas discussões referenciais teóricas que, de acordo com Lopes e Macedo (2010), começaram a ganhar espaço nos estudos curriculares a partir da segunda metade da década de 1990. Refiro-me aqui às filosofias de Gilles Deleuze e Jacques Derrida – que se fazem notar respectivamente em Paraíso (2010) e Macedo (2012) – e ao pensamento de Edgar Morin – possível de ser percebido em Romualdo (2011). Essa constatação converge com as observações feitas por Lopes e Macedo (2010) quanto à maior visibilidade adquirida por tais perspectivas teóricas no campo do currículo no país a partir de 1995.

No fim da primeira metade da década, a tentativa de compreensão da sociedade pós-industrial como produtora de bens simbólicos, mais do que de bens materiais, começa a alterar as ênfases até então existentes. O pensamento curricular começa a incorporar enfoques pós-modernos e pós-

estruturais, que convivem com as discussões modernas. A teorização curricular passa a incorporar o pensamento de Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari e Morin. Esses enfoques constituem uma forte influência na década de 1990 [...] (LOPES; MACEDO, 2010, p. 16).

De acordo com Tadeu da Silva (2007), no mesmo período histórico ao qual se referem Lopes e Macedo (2010), não menos importantes para o campo do currículo foram as teorizações de autores ligados aos Estudos Culturais – as quais estão presentes em Costa (2012) – e as teorias multiculturais – utilizadas por Couto (2012).

Em meio à teia de concepções teóricas presentes nos trabalhos examinados no estado da arte, arrisco-me a dizer que se podem distinguir dois modos de tratamento da noção de *diferença(s)* e de sua relação com o currículo. A primeira delas diz respeito à ideia de *diferença(s) pura(s)*, enquanto a segunda trata do binômio *diferença-identidade*. Situo no primeiro grupo os trabalhos de Paraíso (2010), Macedo (2012) e Romualdo (2011); e no segundo grupo, as pesquisas de Costa (2012) e Couto (2012).

No tocante ao primeiro grupo, acredito que a(s) *diferença(s)* sejam pensadas em si mesmas, isto é, naquilo que possuem de singular e, por isso mesmo, de incomparável. Embora os trabalhos desse grupo não deixem de considerar a existência de forças culturais que se estabelecem nas relações entre sujeitos, sua ênfase é no acontecimento que traz à tona a especificidade das vivências de cada indivíduo e nos deslocamentos provocados por esses mesmos indivíduos nos discursos unitários. No que se refere ao segundo grupo, creio que a diferença é concebida em relação a outro polo chamado de identidade. Os trabalhos vinculados a este grupo mostraram que *diferença* e identidade estão estreitamente ligadas e que tal ligação não é estática, isto é, não está definitivamente colocada. Ambas se modificam incessantemente por meio das relações de poder que se estabelecem entre grupos sociais e indivíduos. Tais relações contam sempre com um conjunto de discursos das próprias culturas, sem os quais elas não podem ocorrer. Então, ainda que se trate de refletir sobre a(s) *diferença(s)*, é preciso fazê-lo sempre em relação à identidade, situando ambas dentro de redes de culturas.

A meu ver, os desdobramentos desses dois modos de compreensão da(s) *diferença(s)* no currículo podem ser explicados da seguinte maneira. O primeiro grupo não direciona suas análises para o currículo formal, isto é, para o conjunto de disciplinas organizadas no *tempoespaço* escolar e seus aparatos de execução e avaliação. Sua preocupação parece ser com as vivências do cotidiano escolar, uma vez que são elas que revelam as singularidades dos sujeitos. Por essa razão, sua atenção se dirige para todos os acontecimentos,

deslocamentos e práticas não previstas pelo currículo formal. Defende que são esses os componentes da formação das subjetividades, e não necessariamente os conhecimentos transmitidos durante o ensino. O segundo grupo focaliza seus estudos em quaisquer veículos de discursos que participem das relações escolares, sejam documentos oficiais, projetos políticos-pedagógicos de escolas, planos de aula de uma disciplina, textos orais ou escritos de professores e alunos. Nesses veículos, procura-se perceber como os discursos estão permeados de intentos de poder que ora fixam, ora mobilizam sentidos para as *diferenças* e identidades. É em meio a esses sentidos em disputa que se constituem as subjetividades.

Apesar de não abordar amplamente a relação entre a(s) *diferença(s)* e o currículo, Machado (2012) tece algumas considerações pedagógicas que podem ser vistas como curriculares. Além da não inserção no campo do currículo propriamente dito, outro fator distingue a pesquisa de Machado (2012) das demais: é o fato de que ela utiliza como principal referência para suas reflexões a filosofia de Henri Bergson. Ao fazê-lo, Machado (2012) traz para os limites de seu trabalho conceitos com os quais pretendo operar nesta dissertação, quais sejam: *duração*, *memória*, *inteligência* e *intuição*. Apoiando-se em tais conceitos e na experiência de troca de cartas que realizou com seus alunos, Machado (2012) defende que tanto os conteúdos disciplinares do currículo formal quanto as vivências que ocorrem no cotidiano escolar se entrelaçam por meio da *inteligência* e da *intuição*, proporcionando aos alunos uma experiência de formação integral.

Tendo em vista esse conjunto de conceituações sobre a(s) *diferença(s)* e o currículo, procurarei fazer no próximo capítulo minhas próprias reflexões sobre o tema, trazendo para o diálogo as discussões bergsonianas que realizei nos capítulos anteriores e as experiências do cotidiano escolar com as quais construí minha pesquisa.

4 AS DIFERENÇAS E O CURRÍCULO: TECENDO RELAÇÕES A PARTIR DAS NARRATIVAS COTIDIANAS

Nos capítulos anteriores, discuti a noção de *diferença* em Bergson, os movimentos metodológicos mais coerentes para apreender a relação entre as *diferenças* e o currículo, e algumas das principais teorias que compõem o campo das pesquisas curriculares. No presente capítulo, avanço em meus estudos procurando relacionar todo o conjunto de discussões acima citadas às experiências vividas nos *tempoespaços* escolares em que *mergulhei*.

Vale lembrar que o primeiro movimento metodológico que realizei consistiu em um *mergulho* no cotidiano escolar, por meio do qual procurei *intuir* minha própria *duração* e me *simpatizar* com as *durações* dos alunos e alunas. A esse primeiro movimento, acrescentei o segundo, que me alertava sobre os cuidados que deveria adotar para não sobrepor *ideias* ou teorias prévias à multiplicidade dos modos de *ser* existentes nos *tempoespaços* da escola, sobreposição essa que poderia descaracterizar a percepção das *diferentes durações*. Nesse sentido, procurei *problematizar* minhas próprias concepções prévias, bem como as dos alunos e alunas, avaliando se, por meio delas, as *diferenças de natureza* entre as *durações intuídas* no *mergulho* no cotidiano escolar estariam sendo descaracterizadas. Por fim, para atender aos dois primeiros movimentos metodológicos, apontei um terceiro no qual trataria de ampliar minhas fontes de pesquisa, procurando ater-me essencialmente àquelas que revelam as *intuições* das *durações* dos sujeitos *praticantes*. Como, para Bergson (2006), as *intuições* devem ser confrontadas com as observações colhidas pela *inteligência*, também tomei como fonte as observações que fiz dos *movimentos* dos sujeitos *praticantes* no *espaço*, bem como as teorias filosóficas que discuti nos capítulos anteriores.

Tendo em vista esses movimentos metodológicos, quero destacar que o modo pelo qual abordo a relação entre as *diferenças* e o currículo não parte de nenhuma teoria curricular específica, e sim das formas pelas quais cotidianamente tal relação é vivida. Sendo assim, as *intuições* das *diferentes durações*, bem como as observações acerca dos deslocamentos de tais *durações* no *espaço*, forneceram os elementos dos quais me servi para pensar concretamente a relação entre as *diferenças* e o currículo nos *tempoespaços* escolares em que *mergulhei*.

Início minhas reflexões *problematizando* se, vinculada ao meu pensamento e aos das crianças, havia alguma ilusão que nos levava a descaracterizar as *diferenças de natureza* entre as *durações* e a representá-las em termos de *espaço* e de *diferenças de grau*. Em seguida, tento reencontrar as verdadeiras *diferenças de natureza* entre *duração* e *espaço*, situando-me

novamente no terreno da *duração*. Já instalado nesse terreno, narro as *intuições* das crianças²³ sobre suas *durações*, mostrando que, apesar das relações estabelecidas entre alunos e alunas terem contribuído para que cada *duração* adquirisse a feição que adquiriu, tais *durações* se mostraram como movimentos de *diferenciação qualitativa* singulares.

Acredito que, refletindo sobre a relação entre as *diferenças* e o currículo da maneira acima descrita, estarei desenhando uma imagem aproximada da forma pela qual tal relação foi experienciada nos *tempoespaços* da escola e da sala de aula em cujo cotidiano *mergulhei* como pesquisador e, ao mesmo tempo, sujeito *praticante*.

4.1 A luta contra as ilusões: *problematizando* nossas próprias concepções

Anunciei que no presente capítulo narraria as *intuições* das *diferentes durações* vividas nos *tempoespaços* escolares. Entretanto, antes de iniciar tais narrativas, quero chamar a atenção para as dificuldades encontradas tanto por mim quanto pelos alunos e alunas para realizar as mencionadas *intuições*.

Para não representar em termos de *diferenças de grau* as *diferentes durações* vividas no cotidiano escolar, precisei observar atentamente minhas próprias concepções prévias. Percebi, então, que em certos momentos eu não só representava as vivências dos alunos e alunas em termos de *diferenças de grau*, como também emitia juízos de valor a respeito de tais *diferenças*. Notei que entre as concepções por meio das quais representei em termos de *diferenças de grau* as vivências das crianças estavam algumas que eram usadas frequentemente no cotidiano escolar: aluno *mais* atento ou *menos* atento; aluno *mais* interessado ou *menos* interessado; aluno *mais* veloz ou *menos* veloz; aluno *mais* esforçado ou *menos* esforçado; aluno *mais* calmo ou *menos* calmo; aluno *menos* preconceituoso ou *mais* preconceituoso; aluno *mais* gentil ou *menos* gentil; aluno *mais* amoroso ou *menos* amoroso; aluno *mais* egoísta ou *menos* egoísta etc. Quando concebia nesses termos as *diferentes durações* vividas pelas crianças, deixava de apreender tais *durações* nelas mesmas, isto é, em suas *diferenças de natureza*, para pensá-las a partir de uma *ideia* prévia: aquela segundo a qual é possível estabelecer *diferenciações quantitativas* entre os alunos e alunas.

²³ Com o intuito de preservar as identidades dos alunos e alunas usarei pseudônimos nas narrativas produzidas por eles e elas. Escolhi utilizar pseudônimos com nomes de flores, porquanto essas me impressionam quanto à diversidade de formas, cores e aromas, levando-me a refletir sobre as *diferenças* criadas no permanente movimento evolutivo da natureza.

Somados a essas representações estavam os juízos de valor que eu fazia dos alunos e alunas. Ao pensar em termos de *mais* e de *menos*, passei a crer que era desejável que as crianças se desenvolvessem sempre na direção do *mais*: *mais* interessadas, *mais* esforçadas, *mais* atentas, *mais* velozes, *mais* gentis, *mais* amorosas etc. Aqueles e aquelas que, *a meu ver*, conseguiam apresentar as qualidades *mais* esperadas recebiam rótulos que valoravam positivamente suas características: aquele aluno é *interessado*, aquela aluna é *esforçada*, aquele outro é *atento*, aquela outra é *caprichosa* etc. Nesses casos, os rótulos de *interessado*, *esforçado*, *atento* e *caprichoso* eram usados como elogios cujo objetivo era estimular as crianças à busca do *mais*, à busca da valoração positiva. Aqueles e aquelas que, todavia, julguei não terem revelado o desenvolvimento na direção do *mais*, e sim na do *menos*, recebiam rótulos que valoravam negativamente suas características: aquele aluno é *desinteressado*; aquela aluna é *egoísta*; o outro é *preguiçoso*; a outra é *desatenta* etc. Nesses casos, os rótulos de *desinteressado*, *egoísta*, *preguiçoso* e *desatento* eram usados como recursos depreciativos cuja finalidade era levar as crianças a sentirem-se envergonhadas e a buscarem a mudança de suas características para receberem valoração positiva.

A luta contra tais concepções precisou ser permanente em meu *mergulho* de pesquisador e de sujeito *praticante* professor. Conforme mostrarei mais adiante, o abandono de minhas *ideias* prévias e a ida direta às *intuições* apresentadas nas narrativas dos próprios alunos e alunas revelaram que em cada *duração* havia um universo a descobrir, um mundo onde os acontecimentos não poderiam ter sido deduzidos de alguma concepção prévia, um movimento que apresentava *diferenças de natureza* criadas no percurso da existência: em síntese, cada *duração* revelava um movimento de *diferenciação qualitativa* singular.

Recordei-me das discussões que fiz no primeiro capítulo: quando se trata de apreender as *diferenças de natureza* das próprias coisas, já não podemos mais realizar generalizações ou nos exprimirmos em termos de aumento ou diminuição, pois onde há *diferenças de qualidade* e não de *quantidade* existe também a irredutibilidade dos objetos a propriedades comuns, que podem ser enumeradas e medidas. Lembrei-me que, para Bergson (2006), uma filosofia cuja meta seja a busca pelo rigor, ou precisão, deve reencontrar as verdadeiras *diferenças de natureza* reveladas pela experiência. A filosofia, assim entendida, se converte num empirismo verdadeiro, num esforço “[...] que se propõe a cercar o máximo possível o próprio original, aprofundar-lhe a vida e, por uma espécie de *auscultação espiritual*, sentir-lhe palpitar a alma [...]” (BERGSON, 2006, p. 203, grifo meu). Não substituirá o objeto em sua *diferença de natureza* por generalizações abstratas, nas quais tentaria encaixá-lo depois; ao invés disso, ela procurará seguir as sinuosidades do real e *simpatizar-se* com aquilo que cada objeto tem de

único, pois “[...] um empirismo digno desse nome, um empirismo que só trabalha sob medida, vê-se obrigado a despende, para cada novo objeto que estuda, um esforço absolutamente novo” (BERGSON, 2006, p. 203, grifo meu). Para me *simpatizar* com as *diferentes durações* das crianças, precisei, portanto, *acercar-me* de cada original, *auscultar* cada narrativa para sentir seu palpitar único; precisei realizar um novo esforço para me *simpatizar* com cada nova narrativa apresentada pelos alunos e alunas: sempre havia algo *diferente* a aprender.

Antes de discutir as dificuldades que os alunos e alunas tiveram para *intuir* suas próprias *durações*, devo destacar que convidei todos e todas para que participassem da minha pesquisa de mestrado. Expliquei a eles e elas o que era uma pesquisa de mestrado, quais eram os meus objetivos com tal pesquisa e por meio de quais instrumentos de investigação pretendia alcançar tais objetivos. Alguns alunos e alunas demonstraram-se desconfortáveis com meu convite, pois supuseram que uma pesquisa vinculada à Universidade Federal de Juiz de Fora envolvia necessariamente procedimentos de laboratório. Na imaginação de tais crianças, conservava-se a ideia de que o conhecimento científico era elaborado por pessoas de jaleco branco, luvas, tubos de ensaio, e que ficavam dentro do laboratório realizando testes com cobaias. Alguns alunos se manifestaram, dizendo:

Tio, você é cientista de verdade? Você vai ter que levar a gente no laboratório, tio?! – perguntou Delfim, com certo ar de espanto.
Ah não, tio! Já vou avisando: minha mãe não me deixa participar de nenhum teste! – gritou Acácio.
Você vai fazer experiência na gente, tio?! – indagou Jacinto, arregalando os olhos (CADERNO DE PESQUISA).

Procurei deixar a turma confortável, esclarecendo que todas as vivências e narrativas produzidas nos *temposespaços* da sala de aula serviriam de fonte para minhas reflexões, que não seria necessário nenhum teste ou experiência de laboratório. Elucidei que nós continuaríamos vivendo o dia a dia da escola realizando nossos estudos, trabalhos, brincadeiras, conversas etc. Disse ainda que todos os projetos desenvolvidos em sala de aula teriam o objetivo principal de proporcionar novos conhecimentos e vivências a todos os alunos e alunas, de modo que a produção de diários e cadernos de memória pretendia, antes de tudo, permitir que eles e elas conhecessem melhor a si mesmos. Pareceu-me que essas explicações deixaram aliviados os alunos que antes haviam se manifestado:

Ah bem! Então se é assim... Tudo bem! – falou Jacinto, relaxando o corpo na cadeira.

Ah tá, tio! Desse jeito eu acho que a minha mãe deixa. Ela só não ia deixar se eu fosse sair da escola pra ir na universidade – respondeu Acácio (CADERNO DE PESQUISA).

Apresentei a eles e elas a carta-convite²⁴, esclarecendo que as crianças interessadas em participar deveriam trazer a autorização de seus responsáveis legais²⁵. Das 27 crianças que faziam parte da turma, 20 disseram que queriam participar da pesquisa. Entreguei para essas 20 crianças as cartas de autorização, e desse total apenas 16 trouxeram tais cartas com a devida permissão de seus responsáveis – as outras quatro disseram ter desistido. Das 16 crianças que produziram os materiais com base nos quais realizei meus estudos, uma não quis que eu utilizasse suas narrativas, pois disse que as anotações registradas em seu diário eram íntimas e que não queria revelá-las a ninguém. Dos 15 diários e cadernos de memórias que foram entregues, somente 14 continham registros que me permitiram tecer narrativas. Foi, portanto, a partir desses 14 diários e cadernos de memórias entregues que procurei me *simpatizar* com as *intuições* dos alunos e alunas sobre suas próprias *durações* e tecer as narrativas apresentadas neste capítulo.

Após ler atentamente os materiais produzidos pelas crianças, notei que as dificuldades para *intuírem* suas próprias *durações* se fizeram visíveis nos modos pelos quais elas registraram suas narrativas: narrativas lacunares e narrativas que transitaram entre a descrição do rotineiro e do episódico. Bergson (2006) já havia indicado a dificuldade encontrada pela filosofia para realizar a *intuição* da *duração* da experiência psicológica humana. A esse respeito, Bergson (2006) diz o seguinte:

Reconhecendo à ciência o poder de aprofundar a matéria pela simples força da inteligência, [a filosofia] reserva para si o espírito. Nesse terreno, que lhe é próprio, almeja desenvolver novas funções de pensamento. Todo mundo pôde notar que é mais duro avançar no conhecimento de si do que no do mundo exterior. Fora de nós mesmos, o esforço para apreender é natural; empenhamos esse esforço com crescente facilidade; aplicamos regras. Dentro, é preciso que a atenção não se relaxe e que o progresso se torne cada vez mais árduo; parece que escalamos de volta a inclinação da natureza. Não há nisso algo surpreendente? Somos interiores a nós mesmos, e nossa personalidade é aquilo que deveríamos conhecer melhor. Nada disso: nosso

²⁴ O modelo da carta-convite está anexado no apêndice da dissertação.

²⁵ Durante a reunião que tive com os pais e mães dos *meus* alunos e alunas no início do 2º semestre letivo, expliquei a intenção de fazer com seus filhos e filhas minha pesquisa de mestrado, esclarecendo quais eram os meus objetivos, os meus instrumentos de investigação e os cuidados éticos que adotaria para preservar suas imagens. Muitos dos pais e mães acenaram de forma positiva para meu intento. Vale destacar também que, nessa mesma época, solicitei ao diretor da escola a devida permissão para realizar nela minha pesquisa de mestrado, obtendo dele a resposta afirmativa.

espírito, aqui, está como que no estrangeiro, ao passo que a matéria lhe é familiar e que, nela, ele se sente em casa (p. 43-44).

Acredito que a primeira dificuldade apresentada pelos alunos e alunas – a que se evidenciou por meio das narrativas lacunares – pode ser explicada por algumas reflexões que desenvolvi no primeiro capítulo. Disse eu que, ao caminhar pela estrada do *tempo*, inflamo continuamente com a *duração* que vamos reunindo; nosso espírito, “[...] por assim dizer, faz bola de neve consigo mesmo” (BERGSON, 2005, p. 2). No entanto, é mais cômodo não nos aplicarmos com atenção a essa mudança ininterrupta e só repará-la quando se torna considerável o suficiente para comunicar uma nova reação ao corpo ou um outro impulso à consciência. “A maior parte do tempo, vivemos exteriormente a nós mesmos, não percebemos de nosso eu senão o seu fantasma descolorido” (BERGSON, 1988, p. 159). Em certa medida, aliás, o esquecimento da *duração* de nossa experiência psicológica é útil. O mecanismo de nossa *inteligência* exige que olhemos para fora, pois ele prepara nossa ação sobre as coisas. “Sem dúvida, para bem agir, é vantajoso pensar naquilo que se fará, compreender o que se fez, representar-se aquilo que se poderia ter feito” (BERGSON, 2006, p. 44). Entretanto, exatamente porque cerramos os olhos à contínua transformação de cada estado da consciência – levando nossa atenção a se debruçar ora sobre a auscultação interior, ora sobre a ação a se executar –, vemo-nos forçados, quando a modificação tornou-se significativa a ponto de se impor ao nosso espírito, a dizer que um outro estado se sobrepôs ao anterior. Nosso olhar se fixa na passagem da *duração* da consciência por uma série de atos descontínuos, e por isso percebe estados separados uns dos outros. Assim, diz Bergson (2005, p. 3), “[...] ali onde há apenas um suave declive, cremos perceber, ao seguirmos a linha quebrada de nossos atos de atenção, os degraus de uma escada”.

Percebi que as crianças esforçaram-se para *intuírem* permanentemente suas *durações*, porquanto diariamente elas pediam que fosse reservado algum momento da aula para que pudessem fazer anotações em seus diários e cadernos de memória. Todavia, um dos modos pelos quais direcionaram a atenção para suas próprias *durações* assemelhou-se aos atos descontínuos a que me referi acima. A descontinuidade dos atos de atenção das crianças, segundo creio, refletiu-se no registro de muitas de suas narrativas, notadamente naquelas que acabaram apresentando lacunas entre o relato de um acontecimento e outro, ou de uma memória e outra. Assim, na medida em que fui lendo os escritos que os alunos e alunas produziam, precisei conversar diretamente com eles e elas, perguntando sobre o sentido do que estavam contando. Em muitos casos, eu elaborava hipóteses para compreender o

movimento de *diferenciação qualitativa* narrado pelo aluno ou aluna, e depois ia até ele ou ela com o propósito de dialogar e investigar minhas suposições. Tais suposições se apoiavam nas observações feitas por mim do cotidiano da sala de aula e ajudaram a enriquecer o entendimento das *intuições* apresentadas pelas crianças acerca de suas *durações*. Portanto, juntamente com as narrativas dos alunos e alunas, frequentemente apresento as narrativas das conversas que tive com eles e elas.

A segunda dificuldade evidenciada pelas crianças foi a que se apresentou por meio das narrativas que transitaram entre as descrições de suas rotinas – fossem elas escolares ou extraescolares – e de acontecimentos episódicos. Em tais narrativas, as rotinas foram apresentadas como sequências de eventos ou atividades exteriores aos alunos e alunas, mas das quais, no entanto, eles e elas participaram.

No 1º dia, o tio começou com português. Ele deu uma folha e depois ele deu a interpretação do texto, depois disso ele deu separação de sílaba e no dever o tio deu um texto, contas para efetuar e uma sequência numérica [...]. No 2º dia, o tio deu quatro problemas de matemática [...]. No 3º dia o tio deu quatro problemas e deu seis arme e efetue (ÉRICA, CADERNO DE MEMÓRIAS).



Figura 1 - Érica e a rotina escolar²⁶.

Já os acontecimentos episódicos foram apresentados como eventos que fugiam da rotina, podendo ocorrer tanto nos *tempoespaços* escolares quanto nos extraescolares. A narrativa abaixo evidencia que o aluno viveu um evento episódico que o retirou da rotina escolar prevista para o dia letivo em questão:

²⁶ No segundo capítulo, disse que, no decorrer do tempo em que permaneceram escrevendo os diários e os cadernos de memória, as próprias crianças usavam uma câmera fotográfica que tínhamos em sala para tirar fotos dos acontecimentos cotidianos que queriam registrar. Muitas das fotos feitas pelas crianças eram sobre os desenhos que produziam.

Teve um dia no meio do ano, quando foi perto do dia da criança, que a gente foi no Shopping Alameda ver o filme *Meu amigo, o dragão*. Foi muito legal, porque eu comi pipoca e tomei refri de graça. Mas o mais legal foi que não teve aula de português e matemática. Foi bom que não teve aula, o cinema foi na hora da escola (NARCISO, CADERNO DE MEMÓRIAS, grifo meu).

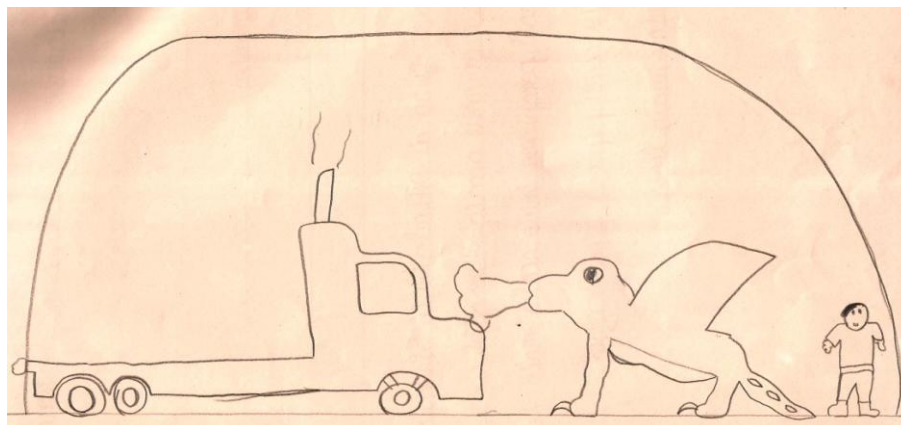


Figura 2 - Narciso e a ida ao cinema (cena do filme).

As narrativas que transitaram entre a descrição das rotinas e dos acontecimentos episódicos revelaram duas dimensões interdependentes das *percepções* de alguns alunos e alunas. Só foi possível *perceber* certos lances da vida cotidiana como acontecimentos episódicos, porque estavam inseridos em uma rotina na qual todos os eventos pareciam ser iguais. A narrativa que melhor expressa essas duas dimensões interdependentes da *percepção* de algumas crianças é a de Alisson. Em seu diário, depois de algumas semanas que havíamos iniciado a produção das narrativas, ele escreveu:

Explicações: eu devo desculpas, mas enfim eu vou começar o meu diário. [...] Quinta: Hoje, eu finalmente vou buscar o meu cachorro. Eu estou bem animado por isso! 18:00 Tomara que a gente não demore. 19:40 Finalmente chegamos! 21:00 Eu estou muito cansado!

Quando li a narrativa de Alisson, interessado em entender o que havia acontecido, iniciei com ele uma conversa:

Ei, Alisson, por que você começou a escrita de seu diário apenas na terceira semana de produção? – indaguei.
Ah, tio! Foi porque na minha vida todo dia acontecem as mesmas coisas. Escrevi no diário só o dia em que ganhei um cachorro, pois essa foi a única coisa diferente que aconteceu ultimamente – respondeu Alisson (CADERNO DE PESQUISA).

Comecei, então, a me perguntar se na *percepção* apresentada acima não estaria presente a ilusão de pensamento que sobrepõe o *espaço* à *duração*, ou mais propriamente o

misto mal analisado de *tempo espacializado*. Foi justamente o que acredito ter encontrado, porquanto, ao representar o *tempo* do cotidiano como rotineiro, alguns alunos e alunas construíram a imagem de que o *tempo* vivido por eles e elas é uma linha homogênea na qual os eventos ocorrem quase sempre mecanicamente, e na qual, por consequência, não há o *permanente* movimento de *diferenciação qualitativa* que caracteriza nosso *ser*. Fixando sua atenção nos eventos externos, por vezes deixaram de perceber suas próprias *durações*, de notar que cada momento de suas experiências psicológicas *diferia por natureza* do anterior. Mas a que se deve a *percepção espacializada* do *tempo* por parte dos alunos e alunas? Se nosso *ser* consiste em *durar*, por que não o perceberam como movimento permanente de *diferenciação qualitativa*? Creio que, a partir de algumas pistas dadas por Delfim e Lis, posso tecer algumas hipóteses, as quais, aliás, estão relacionadas a algumas reflexões feitas por Bergson (1978).

Em um registro de seu diário, Delfim diz:

Estou escrevendo isso porque sou obrigado [...].

A produção dos diários foi uma proposta feita aos alunos e alunas por terem manifestado interesse nesse gênero literário, e não uma imposição de minha parte. Aqueles e aquelas que não quiseram escrevê-lo tiveram liberdade para isso. Todavia, Delfim disse que foi obrigado a escrevê-lo. Já Lis, ao narrar um dia na escola, escreveu em seu diário:

No início da aula teve português. Depois o sino do recreio bateu e brinquei com minhas colegas no pátio. Depois do recreio teve aula de matemática. Até que enfim o sino bateu. Uhuuull! A aula acabou!

Apesar de meus esforços para tornar a relação com o conhecimento interessante para os alunos e alunas, Lis não via a hora de o sinal tocar para que a aula acabasse. Para ela, o término da aula foi motivo de comemoração – “Uhuuull! [...]” (LIS, DIÁRIO). O que acredito ter percebido tanto na narrativa de Delfim quanto na de Lis é o fato de que as atividades escolares e mesmo a ida à escola frequentemente são consideradas obrigações sociais, isto é, puros hábitos impostos pelos adultos às crianças.

Refletindo sobre a origem dos hábitos que adquirimos, Bergson (1978) viu na subjetividade humana duas dimensões fundamentais: o *eu profundo* e o *eu social* – em alguns casos também chamado de *eu superficial*. A primeira dimensão é portadora da pura *duração*, enquanto que a segunda ocupa-se principalmente do *espaço*. Para Bergson (1978), vivemos

em ambas as dimensões durante todo o tempo, mas tendemos a nos ligar prioritariamente à segunda, pois a vida social exige de nós uma atenção constante, atenção essa que nos faz calcular a todo o momento os modos pelos quais vamos agir externamente. Como já salientei antes, nossa ação se exerce sobre o *espaço* em associação com outras *inteligências*, razão pela qual nosso *eu social* liga-se preferencialmente também ao *espaço*. Se a ação a executar se torna uma obrigação e depois um hábito, e se nossa atenção se fixa nesse hábito, por consequência nossa percepção do *tempo* se *espacializa* e passa a ser representada como rotina mecânica. É o que acredito ter acontecido nos casos em que os alunos e alunas narram seus cotidianos como eventos externos que se sucedem mecanicamente: no fundo, eles e elas estão ligando sua atenção aos hábitos sociais que contraíram e, por conseguinte, sobrepondo o *espaço* ao *tempo*, deixando de *intuir a diferenciação qualitativa* que constitui suas próprias *durações*. Por consequência, qualquer acontecimento que pareça fugir à ordem mecânica dos eventos externos é percebido como um episódio à parte da rotina, como quando Alisson disse que ganhar um cachorro foi o único acontecimento diferente em sua vida.

Após *problematizar* tanto a ilusão por meio da qual representei as *diferentes durações* das crianças em termos de *diferenças de grau* – isto é, em termos de *mais* e de *menos* – quanto as valorações que atribuí a tais *diferenças de grau*; após ter também *problematizado* a concepção através da qual alguns alunos e alunas sobrepuseram o *espaço* ao *tempo*, tratarei de reencontrar as *diferenças de natureza* entre a *duração* e o *espaço*, *simpatizando-me* com as *intuições* registradas pelas crianças em suas narrativas nos diários e cadernos de memória.

4.2 As diferentes durações vividas nos temposespaços escolares

Antes de iniciar a narrativa das *intuições* registradas pelas crianças, quero esclarecer o modo pelo qual pretendo dar visibilidade às *diferentes durações* vividas por elas. No segundo capítulo, disse que, ao tratar do problema da *intensidade*, a filosofia geralmente o concebe em termos de *diferenças de grau*, como quando fala de alegrias *mais* intensas ou *menos* intensas. Neste caso, a filosofia lida com um estado psicológico – o de *alegria* – que, mesmo ao variar de *intensidade*, não muda aquilo que era em essência. Tal estado – que permanece durante todo o tempo idêntico a si mesmo – apenas *aumenta* ou *diminui*, fazendo com que sua variação seja traduzida em *graus maiores* ou *menores*: é o que se passa inclusive no senso comum, quando dizemos que hoje estamos *mais* alegres do que ontem, ou que ontem

estávamos *menos* alegres do que hoje. Contrapondo-se a essa abordagem filosófica, Bergson (1988) defende que *intuir a duração* de nossa própria experiência psicológica requer perceber que cada um dos estados que a constitui *difere qualitativamente* – e não *quantitativamente* – dos outros, porquanto, a cada passo que damos na estrada do *tempo*, nos modificamos. Ao representar a variação dos estados psicológicos por meio de *diferenças de grau*, deixa-se de notar que em qualquer um desses estados uma simples mudança já representa a formação de *outro* estado, e não o *aumento* ou *diminuição* do mesmo, sendo necessário, portanto, que a filosofia se expresse em termos de *diferenças de natureza*, *diferenças* essas que são essencialmente *qualitativas*. O exemplo dado pelo próprio Bergson (1988) sobre as *diferenças de natureza* entre as manifestações da alegria é ilustrativo:

A alegria interior também não é, como a paixão, um fato psicológico isolado que começaria por ocupar um canto da alma e conquistaria terreno pouco a pouco. No seu grau²⁷ mais baixo, assemelha-se bastante a uma orientação dos nossos estados de consciência no sentido do futuro. Depois, como se esta atração diminuísse o seu peso, as nossas ideias e sensações sucedem-se com maior rapidez; os nossos movimentos já não nos custam tanto. Por fim, na alegria extrema, as nossas percepções e recordações adquirem uma qualidade indefinível, comparável a um calor ou a uma luz, e tão nova que, em certos momentos, ao refletirmos sobre nós mesmos, experimentamos como que um espanto por existirmos. Assim, há várias formas características de alegria puramente interior, tantas quantas as etapas sucessivas que correspondem a modificações qualitativas na massa dos nossos estados psicológicos (p. 16-17).

Na mesma direção da reflexão feita por Bergson sobre as *diferenças de natureza* entre as manifestações da alegria, darei visibilidade aos modos pelos quais as *intuições* dos alunos e alunas trazem à tona *diferenciações qualitativas* nos fluxos de suas *durações*.

Primeiramente, cabe destacar que algumas narrativas parecem registrar as *intuições* dos deslocamentos das *durações* pelo *espaço*, mas sem reduzir o *tempo* à ideia de uma rotina mecânica onde tudo parece ser igual, onde nada de diferente acontece. Refiro-me aqui aos casos dos dois alunos que transitaram pelos *espaços virtuais* dos *games* e da internet. Tais alunos narraram o cotidiano de suas vivências nos referidos *espaços virtuais*, revelando que cada acontecimento em um *game* ou na internet *diferencia-se* dos demais. É como se o *mergulho* deles nos *espaços virtuais* fizesse com que suas *durações* coincidisse com os acontecimentos que ali se desenrolam, acontecimentos esses que soam como novidades a

²⁷ Por *grau mais baixo* Bergson quer designar a manifestação inicial da alegria. O essencial é que se entenda a forma pela qual Bergson mostra as *diferenças de natureza* entre os tipos de alegria.

serem registradas nas narrativas. Dessa maneira, é possível ver nas entrelinhas de seus escritos o movimento de *diferenciação qualitativa* que vivenciaram no *espaço virtual*.

07/09/2016: Hoje, às 20:30, eu fui no mercado e ganhei o segundo livro do Authentic Games.

11/09/2016: Hoje eu fiz uma intro²⁸ para o Red Creeper²⁹, aí meu amigo que sempre me pede as coisas falou no whatsapp: Mano, pq vc fez uma intro de Mine para ele e não pra mim? Aí eu respondi: Pq ele é o Red Creeper. Aí ele nem respondeu. Eu ri muito. Aff, mano, ele é muito chato. Ele só fala comigo pra pedir as coisas. Mas mudando de assunto, eu estava jogando Minecraft³⁰ com meu amigo.

12/09/2016: Hoje eu estava vendo o canal³¹ do Red Creeper e ele estava fazendo uma live stream³². Agora eu acho que estou com 60 inscritos, mas agora é #rumoaos70inscritos.

13/09/2016: Ooooooooo! Cheguei a 60 inscritos. Aeeee! Ah moleque! Mania craft pode me esperar! Haha! #70inscritos, já tô chegando ae!

18/09/2016: Hoje eu vou participar de outro canal chamado Equipe Minecraft. Quem vai participar sou eu e o Iago.

19/09/2016: Hoje eu fiz um monte de intro para mim. Ficou top. Eu tô com 66 inscritos. Aeeee! Estou quase com 70 inscritos. Aeeee! (COSME, DIÁRIO).

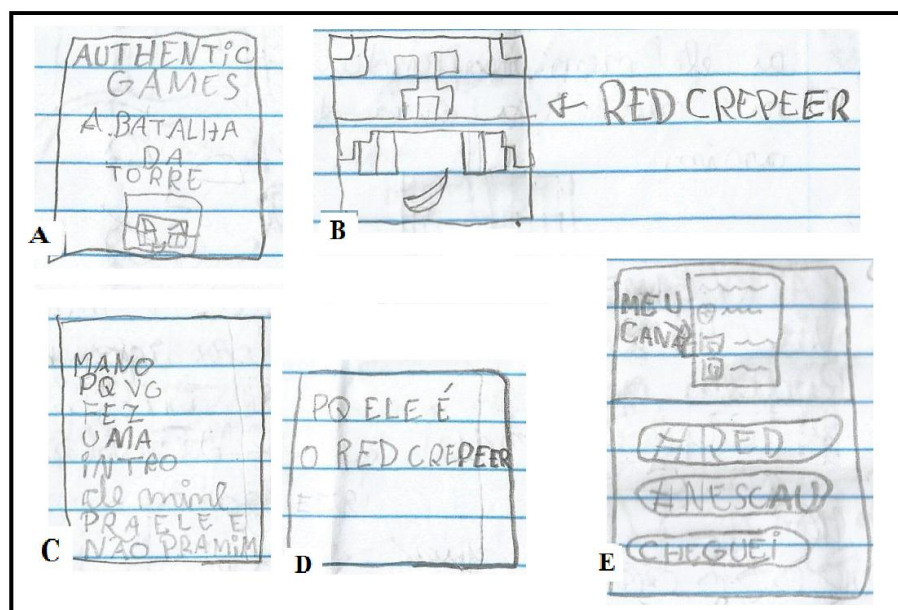


Figura 3 - A) Capa do livro do Authentic Games; B) Imagem do Red Creeper; C) e D) Conversa no whatsapp entre Cosme e seu colega; E) O canal de Cosme no Youtube.

²⁸ *Intro* é um vídeo de curta duração feito com o objetivo de apresentar um canal do Youtube.

²⁹ *Red Creeper* é o personagem de um jogo de computador.

³⁰ *Minecraft* é um jogo de computador, *vídeo game* e celular, que permite ao jogador usar blocos para construir cenários virtuais, nos quais pode inserir personagens, criar aventuras e desafios.

³¹ *Canal* refere-se a uma página do Youtube, criada e dirigida por um youtuber, isto é, um usuário do Youtube. Muitos dos youtubers cadastram-se no *site* com um apelido, ou nickname. Qualquer usuário do Youtube pode cadastrar-se em uma página criada no *site*, tornando-se um *inscrito* no canal de outro youtuber.

³² *Live stream* é uma partida de Minecraft transmitida ao vivo pela internet.

A narrativa de Cosme tem início com ele contando que ganhou o livro do Authentic Games. No dia seguinte, Cosme levou seu novo livro para a sala de aula para mostrar aos amigos. Curioso para saber do que aquele livro tratava, iniciei uma conversa com o aluno:

O que você tem nas mãos, Cosme? Qual é o assunto desse livro? – perguntei.
 Esse aqui é o livro do Authentic Games, tio – respondeu ele.
 E o que é isso de Authentic Games? – tornei a indagar.
 Você não sabe, tio?! Authentic Games é o maior youtuber que existe no Brasil. Ele faz vídeos sobre Minecraft e coloca no canal dele no Youtube. Depois um montão de gente vai lá e assiste – explicou ele.
 (CADERNO DE PESQUISA).

Destaco que, após ter ganhado o livro, Cosme leu muitas de suas páginas – afinal de contas queria aprender a ser um grande youtuber, como era o caso do Authentic –, criou um canal no Youtube, aprendeu a fazer vídeos no computador e a postá-los em seu canal; recebeu muitos inscritos no seu canal e vibrou por isso; foi requisitado a fazer um vídeo para seu colega – aquele que só o procurava quando era para pedir algo –; foi convidado a participar de outro grupo de youtubers e voltou a receber mais inscrições para seu canal³³. Todo esse percurso traçado por Cosme no *espaço virtual* revelou o movimento pelo qual ele passou da condição de aspirante a youtuber ao posto de youtuber *praticante*, chegando a receber reconhecimento de outros 66 internautas. A cada momento de sua *duração* naquele *espaço*, Cosme foi se *diferenciando qualitativamente*, isto é, tornando-se *diferente* do que era antes de vivenciar aquelas novas experiências.

O outro aluno cuja *duração* pareceu estar ligada aos deslocamentos pelos *espaços virtuais* foi Antúrio. As narrativas que teceu revelam que ele se esforçou para fazer de suas vivências nos *espaços virtuais* a matéria-prima para a produção de um livro: *Diário de um youtuber*³⁴.

12/09/2016: Oi, o meu nome é Antúrio. E isso é o meu primeiro livro. É mais ou menos um diário. Por isso o nome Diário de um youtuber. É um pouco estranho, porque fazer um livro é difícil. Mas ver um e ler é muito fácil.
 14/09/2016: Gente, agora vai começar a parte engraçada. Eu tenho um amigo que se chama *fulano* e ele só fala assim: E aí, vamos jogar Mine? Criar o

³³ O canal de Cosme no Youtube encontra-se no seguinte endereço eletrônico: <<https://www.youtube.com/channel/UCDc9hOJB8Pg9aVZxuxi3HvA>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

³⁴ O canal de Antúrio no Youtube encontra-se no seguinte endereço eletrônico: <<https://www.youtube.com/channel/UCqYuxSHuIeikEj1OQYU0zuQ>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

mundo? E eu respondo: Não. Um não bem grande. Aí ele fala: É, eu supero essa. E eu falo: Você é chato!

Quando eu tiver internet vou mandar isso para ele. Com rosto de skins³⁵ é mais legal.

[...] 19/09/2016: Gente, estou ficando triste porque o primeiro capítulo tá acabando. É, gente... É o fim do primeiro capítulo. FIM.

20/09/2016: Capítulo 2: Vamos para frente [Título do capítulo].

Gente, é muito bom estar de volta. Que tal jogarmos um Mine? (ANTÚRIO, DIÁRIO).



Figura 4 - A) Capa do livro de Antúrio; B) Skins feitas por Antúrio.

Inicialmente, Antúrio disse que *Diário de um youtuber* foi o primeiro livro que escreveu e que escrever um livro era uma tarefa difícil. Entretanto, apesar de supor que tal tarefa seria difícil, ele não deixou de tentar: prosseguiu, dia após dia, registrando em seu livro as vivências que teve nos *espaços virtuais*. Depois de aproximadamente uma semana registrando as mencionadas vivências, ele comunicou que chegou ao fim do primeiro capítulo. No dia seguinte, Antúrio deu continuidade à produção de seu livro e começou a escrever o segundo capítulo, que chegou inclusive a receber um título: “Vamos para frente” (ANTÚRIO, DIÁRIO). Interessado em compreender melhor o movimento vivido por Antúrio, o procurei para conversar:

³⁵ *Skins* são os vários tipos de rosto e corpo de personagens que podem ser montados no jogo Minecraft.

Oi Antúrio! Me explica uma coisa... Por que na primeira página do seu diário você disse que escrever um livro é difícil? – perguntei.

Porque eu nunca tinha escrito um livro, aí eu achei que era difícil. E também porque livro é grande, aí é difícil escrever muita coisa – disse Antúrio.

Ora... Mas pra mim não pareceu que você teve dificuldades. Você escreveu bastante, fez o capítulo um, depois o capítulo dois, colocou até número nas páginas... – falei como quem espera mais esclarecimentos.

Mas é que eu não sabia escrever um livro. Mas na hora que eu fui escrever, aí eu ia tendo ideia. Aí eu fui fazendo assim [apontou para a parte do diário na qual escreveu capítulo um, capítulo dois e numeração de páginas]. Aí eu vi como que faz, aí agora eu sei que é assim – explicou Antúrio.

Entendi... Pois saiba que eu li seu livro e gostei muito – falei em tom bem-humorado.

[Ele sorriu e encerramos a conversa] (CADERNO DE PESQUISA).

Nas narrativas apresentadas por Antúrio, percebi um movimento de *diferenciação qualitativa* no qual ele foi aprendendo a ser escritor. As ideias relativas ao conteúdo da escrita e ao modo de organização do texto não foram preconcebidas no plano mental para depois serem transferidas para o papel, como se os *saberes-fazeres* necessários para o processo de produção textual estivessem pré-formados em Antúrio, aguardando apenas que ele os exteriorizasse. Pelo contrário, foi durante o exercício de escrita de seu livro que Antúrio concebeu as mencionadas ideias, que ele percebeu os caminhos possíveis para organizar tanto o conteúdo quanto a forma de seu texto. Esse conjunto de reflexões me remeteu a uma citação que apresentei no primeiro capítulo:

O retrato acabado explica-se pela fisionomia do modelo, pela natureza do artista, pelas cores esparsas na paleta; mas, mesmo com o conhecimento daquilo que o explica, ninguém, nem mesmo o artista, poderia ter previsto exatamente o que seria o retrato, pois predizê-lo teria sido produzi-lo antes que fosse produzido, hipótese absurda que se destrói a si mesma. O mesmo vale para os momentos de nossa vida, dos quais somos os artífices. Cada um deles é uma espécie de criação. E, assim como o talento do pintor se forma ou se deforma, em todo caso se modifica, pela própria influência das obras que produz, assim também cada um de nossos estados, ao mesmo tempo que sai de nós, modifica nossa pessoa, sendo a forma nova que acabamos de nos dar (BERGSON, 2005, p. 7, grifo meu).

Aos meus olhos, a dificuldade que Antúrio dizia sentir para escrever seu livro não pareceu justificável, pois o formato de seu texto era semelhante ao de um livro já editado, isto é, apresentava capítulos, numeração e conteúdo. Meu olhar foi semelhante àquele descrito na citação acima: do mesmo modo que quando olho para um quadro de Monet e imagino que a imagem ali retradada foi transmitida da mente do artista para a tela, pareceu-me que o livro produzido por Antúrio estava pronto em sua cabeça antes mesmo de ir para o papel. Antúrio,

entretanto, mostrou que não. O exercício da escrita modificou Antúrio, retroagiu sobre ele, fazendo com que ele saísse do processo de criação do texto sendo outra criança: ele, em suma, se *diferenciou*, porquanto se fez dono de um *saberfazer* que só pôde ser aprendido em um percurso de *tempo*.

Nos dois casos acima, segundo já mencionei, a *intuição* dos alunos se prendeu ao deslocamento de suas *durações* por um *espaço*: o *virtual*. Quero salientar que, nesses casos, a *intuição* da pura *duração* parece não ter sido realizada. Por outro lado, as narrativas deles deixaram-me entrever que suas *durações* estavam presentes em seus movimentos pelos *espaços virtuais*, porquanto tais movimentos não foram feitos mecanicamente, e sim com ativo interesse. A *duração* vivida por eles nos *espaços virtuais* foi tão potente que se conservou atuante mesmo em momentos nos quais fazíamos algumas atividades na sala de aula que requeriam de todos os alunos e alunas que a atenção estivesse voltada para o *tempoespaço* do presente, do aqui e agora. Algumas vezes os surpreendi com a “[...] cabeça no mundo da lua [...]” (CADERNO DE PESQUISA) e representei suas condições em termos de *diferenças de grau*. Acreditei que eram *mais* lentos na realização das tarefas, que eram *menos* velozes na execução das atividades, quando, de fato, o que estava na minha frente eram *diferenças de natureza*. Ora, esses alunos estavam vivendo, assim como os outros alunos e alunas, suas próprias *durações*, as quais, segundo assinalei acima, estavam *mergulhadas* nos *espaços virtuais*. Em muitos dos momentos em que acreditei que eles estavam com a “[...] cabeça no mundo da lua [...]” (CADERNO DE PESQUISA), perguntei-lhes sobre o que pensavam durante os *tempoespaços* escolares destinados à realização das atividades, e eles me responderam que estavam pensando como fariam para produzir um vídeo, ou como fariam para produzir um *skin* etc. As vivências de suas *durações* estavam, em síntese, ligadas aos movimentos que experimentavam nos *espaços virtuais*, movimentos esses que foram constituindo tais alunos como *youtuber praticante* – no caso do Cosme – e *youtuber escritor* – no caso do Antúrio.

Houve também alunos e alunas tão profundamente voltados para as relações interpessoais vividas nos *tempoespaços* escolares que as *intuições* de suas *durações* revelaram movimentos de *diferenciação qualitativa* processados nessas mesmas relações. Tais movimentos pareceram trazer à tona os modos pelos quais os sentimentos e atitudes dos alunos e alunas foram se modificando nas relações estabelecidas entre eles e elas, bem como nas relações estabelecidas comigo, professor da turma.

Começo discutindo as narrativas de Angélica:

[...] 14/09/2016: Hoje é quarta-feira. Eu e minhas duas amigas estamos brigadas. A Iasmim e a Vitória são falsas e eu estou triste.

[...] 15/09/2016: Hoje é quinta-feira e eu tenho melhores amigas, a Dália, Rosa e Violeta.

16/09/2016: Hoje estou muito nervosa. Certas pessoas, tipo Iasmim, são falsas, sabe? Odeio pessoas falsas.

19/09/2016: Hoje é segunda-feira. Eu queria tanto que o professor resolvesse a minha briga com a Iasmim e a Vitória.

[...] 04/10/2016: Hoje a Vitória vai dormir lá na minha casa e a gente vai fazer bastante bagunça, guerra de traveseiro (DIÁRIO).

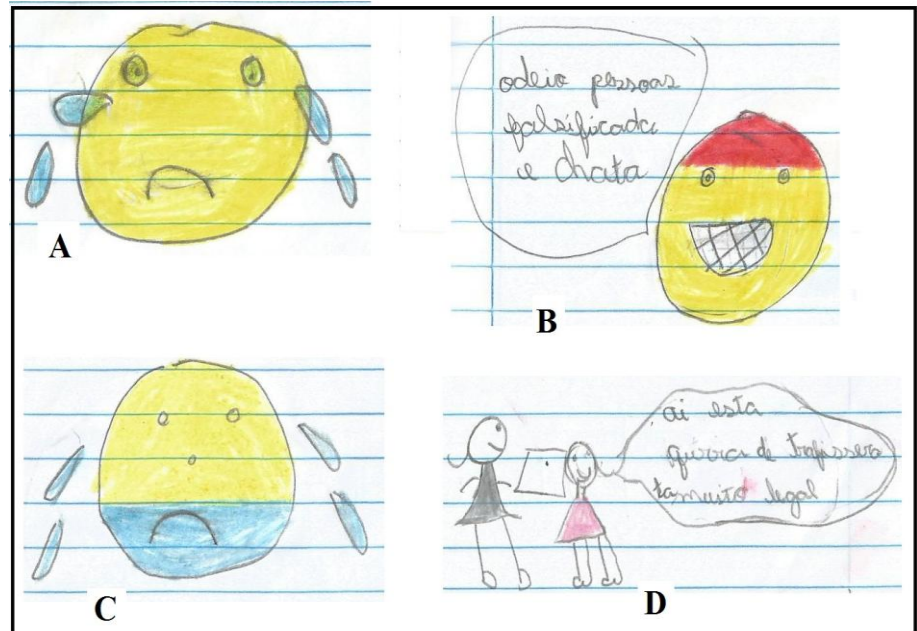


Figura 5 - A) Dia em que Angélica, Iasmim e Vitória brigaram; B) Dia em que Angélica disse que odiava Iasmim; C) Dia em que Angélica manifestou o desejo de se reconciliar com as colegas; D) Dia em que Vitória iria dormir na casa de Angélica.

Angélica iniciou sua narrativa contando que brigou com suas duas amigas por considerá-las falsas, o que a fez sentir-se triste. Depois, revelou que fez novas melhores amigas. Em seguida, continuou escrevendo sobre a falsidade que pensava existir na antiga amiga e acrescentou que o seu sentimento por ela passou a ser de ódio. Mas, na sequência, mostrou que sentia falta das duas amigas com quem havia brigado e manifestou o desejo de fazer as pazes, esperando, inclusive, que eu, o professor, resolvesse o conflito entre elas. Por fim, mostrou que conseguiu resolver-se com Vitória, mas não com Iasmim. Nesse momento, ela me procurou pessoalmente e pediu que a ajudasse a solucionar o desentendimento com Iasmim. Então iniciei com Angélica um diálogo:

O que houve, Angélica? Por que vocês se desentenderam? – indaguei.
Ah tio... Sabe o que é? É que eu queria que as meninas ficassem comigo no recreio, que elas fossem minhas amigas. Mas elas não quiseram. Então

chamei elas de falsas e ficamos de mal uma com a outra. Aí depois eu fiquei fazendo inveja nelas com outras amigas. Mas agora eu estou triste porque sinto saudades delas – respondeu Angélica.

Entendo... E você já tentou pedir desculpas a elas por tê-las ofendido? – tornei a perguntar.

Já, tio... A Vitória voltou a ser minha amiga, mas a Iasmim nem me responde. Ela vira a cara pra mim. Não quer me desculpar – concluiu Angélica (CADERNO DE PESQUISA).

No dia seguinte, interessado em ajudar as três alunas a fazerem as pazes, aproveitei um momento em que as demais crianças estavam concentradas fazendo algumas tarefas e chamei as envolvidas no caso para conversar:

Pois bem, meninas, estou sabendo que vocês andam de mal uma com a outra. Posso saber o que houve? – questionei.

[Angélica repetiu o que havia me dito na conversa particular do dia anterior].

Então, Angélica, por que você não aproveita a oportunidade e volta a pedir desculpas para suas amigas? – indaguei.

Meninas, vocês me perdoam? Estou arrependida de ter brigado com vocês, quero voltar a ser sua amiga. Estou triste porque você não quer me desculpar, Iasmim. Você me perdoa? – disse Angélica chorando.

Mas você me ofendeu! Me chamou de bruxa e jararaca! – disse Iasmim ainda com raiva.

Sei que ela te ofendeu, Iasmim, mas agora ela está se dizendo arrependida e pede que você a perdoe – intervi.

É, Iasmim... Não vou fazer mais, prometo! – falou Angélica ainda em choro.

Tá bem! Desculpo você! – respondeu Iasmim (CADERNO DE PESQUISA).

Ao final da conversa, as três se abraçaram. No fim do ano, Angélica escreveu em seu Caderno de Memórias:

Quando eu e a Iasmim voltamos a ser amigas, o professor conversou comigo, com ela e com a Vitória. Eu amei tudo isso, porque eu queria voltar a conversar com a Iasmim.

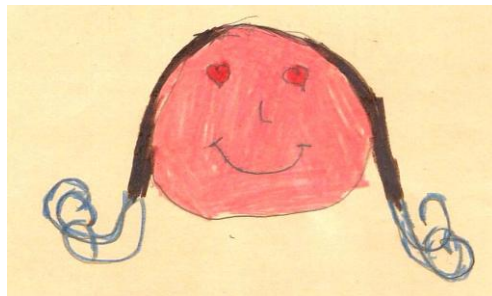


Figura 6 - Angélica e a reconciliação com as amigas.

Angélica, de fato, não voltou a ofender mais nenhuma das colegas da sala de aula. Algum tempo depois do acontecimento narrado, certa vez em que ela se viu na eminência de uma briga com outra aluna, procurou-me às pressas, como quem pede socorro, e disse:

Tio, eu estou tentando resolver o problema sem brigar, mas ela tá gritando comigo! [disse Angélica, apontando o dedo para a outra aluna com quem estava prestes a brigar] Nossa, é muito difícil ter paciência com os outros! (CADERNO DE PESQUISA).

Nas narrativas apresentadas por Angélica, foi possível notar o movimento por meio do qual ela aprendeu a agir com prudência, a fim de evitar novas desavenças. Suas primeiras reações frente às contrariedades que experimentava na relação com outras crianças eram impetuosas e explosivas, o que a levou a brigar com suas colegas e odiá-las. O afastamento das duas amigas de quem tanto gostava a fez sentir-se triste e depois arrependida. Por fim, quando pediu perdão e comprometeu-se a não agir mais da forma como havia agido, foi porque efetivamente percebeu que, desde o início, tal afastamento poderia ter sido evitado se ela tivesse tentado resolver o conflito da forma como o fizemos depois: dialogando. Eis que, após essas vivências, o modo pelo qual Angélica passou a resolver seus conflitos com os outros alunos e alunas se modificou. Quando experimentou novas situações de enfrentamento com outra colega, Angélica, que outrora agia impetuosamente, procurou contornar a situação com prudência, dialogando com a própria colega e depois me pedindo ajuda para evitar que a briga se instalasse. Esse percurso delineado por Angélica revelou o movimento de *diferenciação qualitativa* vivido por ela em sua *duração*.

Passo agora a discutir as narrativas de Iasmim:

08/09/16 (quinta-feira): Hoje, na educação física, eu briguei com a Angélica. Ela não me pediu desculpa.

13/09/16 (terça-feira): Hoje a Angélica me pediu desculpa. Eu não desculpei porque ela se acha. No recreio, ela manda ficar só com ela e isso me irrita. Eu não suporto a Angélica, ela é chata e irritante.

14/09/16 (quarta-feira): Eu tenho uma melhor amiga, a Vitória. Ela já foi até na minha casa. Eu e ela brincamos, lanchamos, tomamos suco.

15/09/16: Eu descobri que amiga não existe. É tudo falsa. Só sei que Deus e família existe, amiga não é de verdade.

16/09/16: A Angélica me chamou de jararaca. Eu sei que ela que é. E a Vitória parece uma palhaça. A Vitória, quando era minha amiga falou que a Angélica é chata, falsa e se acha. Agora ela é amiga da Angélica. Dá vontade de ir lá e contar tudo pra Angélica.

[...] 26/09/16: A Angélica é ridícula, feia, idiota, chata, irritante, se acha (DIÁRIO).

Iasmim contou que brigou com Angélica e que esta não lhe pediu desculpas. Posteriormente, registrou que Vitória era sua melhor amiga e que esta já havia ido à sua casa, ocasião em que tiveram bons momentos juntas. Depois, revelou que Angélica a procurou para pedir desculpas, mas que ela não aceitou porque achava Angélica mandona, chata e irritante. Em seguida, ela escreveu que deixou de ser amiga de Vitória, pois esta havia feito amizade com a Angélica, mesmo depois de tê-la criticado. Em virtude da atitude de Vitória, Iasmim disse que não acreditava mais em amizade verdadeira. Depois disso, manteve-se distante das duas outras colegas, registrando as mesmas opiniões de antes em relação à Angélica. Quando tive a oportunidade de ler o que Iasmim tinha escrito, quis entender melhor o que havia acontecido e também tentar ajudar, razões pelas quais a chamei para conversar:

Olá Iasmim! O que houve entre você e suas amigas? Por que estão brigadas?
 – indaguei.
 Sabe o que foi, tio? É que a Angélica só queria que eu ficasse brincando com ela, mas tinha dia que eu não queria brincar com ela. Aí ela ficou brava comigo e não quis mais ser minha amiga. Aí ela me xingou e não pediu desculpa. Aí eu fiquei com raiva dela – respondeu Iasmim.
 E com a Vitória, o que houve? – perguntei.
 A Iasmim era minha amiga, mas depois ela quis ser amiga da Angélica também. Só que ela tinha falado mal da Angélica – disse ela.
 E por que vocês não fazem as pazes? – questionei mais uma vez.
 Eu confiei nela e ela não foi minha amiga. Não quero ser amiga dela de novo – concluiu Iasmim (CADERNO DE PESQUISA).

Conforme já relatei acima, após a conversa mediada por mim, as três alunas fizeram as pazes. Depois disso, elas voltaram a ser amigas, brincando juntas durante o recreio, repartindo merenda e fazendo atividades em grupo dentro da sala de aula. Entretanto, em suas últimas narrativas do Caderno de Memórias, Iasmim disse:

Eu tenho uma melhor amiga, ela se chama Iris. Ela é legal, engraçada e bonita. Ela está comigo há 3 anos. São 3 anos de amizade, companheirismo, amor, carinho e muito mais. Eu tenho orgulho de ter ela como melhor amiga. Eu e ela não nos separamos. Por isso, todos os dias eu e ela vamos para o portão para ficarmos sozinhas e conversarmos.

Ao ler o que Iasmim havia escrito em seu Caderno de Memórias, novamente senti necessidade de entender o que aconteceu, e mais uma vez a chamei para conversar:

Iasmim, você está brigada com Angélica e Vitória de novo? – perguntei.
 Não tio, por quê? – falou Iasmim.

Ué! Você escreveu aqui que só tem UMA melhor amiga... Achei que você fosse amiga da Angélica e da Vitória também... – disse eu como quem espera uma explicação.

Eu sou amiga delas também, tio. Mas eu escolhi a Iris para ser a MELHOR amiga, porque eu confio muito nela. A gente é amiga há muito tempo já, e nunca brigamos até hoje! – respondeu ela como quem conta algo surpreendente (CADERNO DE PESQUISA).



Figura 7 - A amizade de Iasmim e Iris.

No conjunto das narrativas apresentadas por Iasmim, percebi o movimento de *diferenciação qualitativa* no seio do qual ela modificou os critérios que utilizava para selecionar as pessoas com quem estabelecia laços de confiança especiais. Já no início de suas narrativas, ela revelou que, para ser amiga de alguém, não precisava se vincular exclusivamente àquela pessoa. A exclusividade afetiva que Angélica lhe exigia a levou a sentir-se irritada, afinal de contas acreditava que podia ser amiga de muitas pessoas ao mesmo tempo. Mas, apesar de acreditar nisso, pareceu que Iasmim possuía alguns critérios com base nos quais elegeu alguém por quem nutria uma confiança especial. Tais critérios envolviam a partilha de intimidade, partilha essa que chegou ao ponto de ser desfrutada na casa de Iasmim: “Eu tenho uma melhor amiga [...]. Ela já foi até³⁶ na minha casa” (IASMIM, DIÁRIO, grifo meu). Ora, uma vez que Vitória havia passado um dia inteiro na casa de Iasmim e lá vivido ao seu lado tantos momentos bons, ela possuía laços de confiança especiais, os quais faziam dela sua melhor amiga. Sentindo que esse laço havia se rompido, Iasmim disse ter deixado de acreditar na verdadeira amizade, a qual, para ela, parecia ser aquela na qual a confiança não se quebrava. Resolvida a desavença com as antigas colegas, Iasmim permaneceu considerando-as suas amigas: “Eu sou amiga delas também, tio” (CADERNO DE PESQUISA, grifo meu). Todavia, ela agora possuía outros critérios para eleger a pessoa em quem depositava

³⁶ A palavra *até* expressa o ponto máximo a que algo pode chegar. Como se Iasmim estivesse dizendo: “Ela é minha melhor amiga, a ponto de ter ido à minha casa”. Como se ir à sua casa significasse um nível de confiança máxima e, por conseguinte, de amizade máxima.

confiança especial – pessoa essa com quem podia sentar-se sozinha para trocar suas confidências –: ser sua amiga há muito tempo e jamais ter brigado com ela. Iasmim podia até ser amiga de muitas pessoas ao mesmo tempo, mas agora uma melhor amiga só seria escolhida caso se adequasse aos critérios necessários, e essa criança foi Iris: “A gente é amiga há muito tempo já, e nunca brigamos até hoje!” (CADERNO DE PESQUISA, grifo meu).

Outra aluna cuja *duração* evidenciou sua ligação com as relações interpessoais vividas nos *tempospaços* escolares foi Vitória.

08/09/2016: Teve educação física e teve vôlei. Aí foi time. A Angélica brigou com a Iasmim. Aí eu peguei e contei pro tio de educação física. Aí chegou na sala, a Angélica não falou comigo, e a Iasmim não falou com ela. Eu não gosto da Angélica, só sou amiga da Iasmim.

12/09/2016: Teve um dia que eu fui na casa da Iasmim. Aí a gente brincou muito. Comemos estrogonofe e depois brincamos mais. Aí paramos para tomar vitamina e depois brincamos. Depois comemos bolo de chocolate. Foi muito legal, gostei muito.

14/09/2016: Eu e a minha amiga Iasmim, sempre na hora do recreio, a gente fica em um cantinho lanchando. Esse cantinho é lá no portão. Aí antes de bater o sino, a gente vai brincar. Eu amo muito minha amiga Iasmim. Somos amigas para sempre.

15/09/2016: A Angélica e eu conversamos. Eu aceitei ser amiga dela. A Iasmim não quer mais ser minha amiga e eu estou nervosa com ela.

[...] 05/10/2016: Ontem eu fui pra casa da Angélica. Nós brincamos muito e fomos pra granja. Nós somos amigas para sempre. Eu gosto muito dela (DIÁRIO).

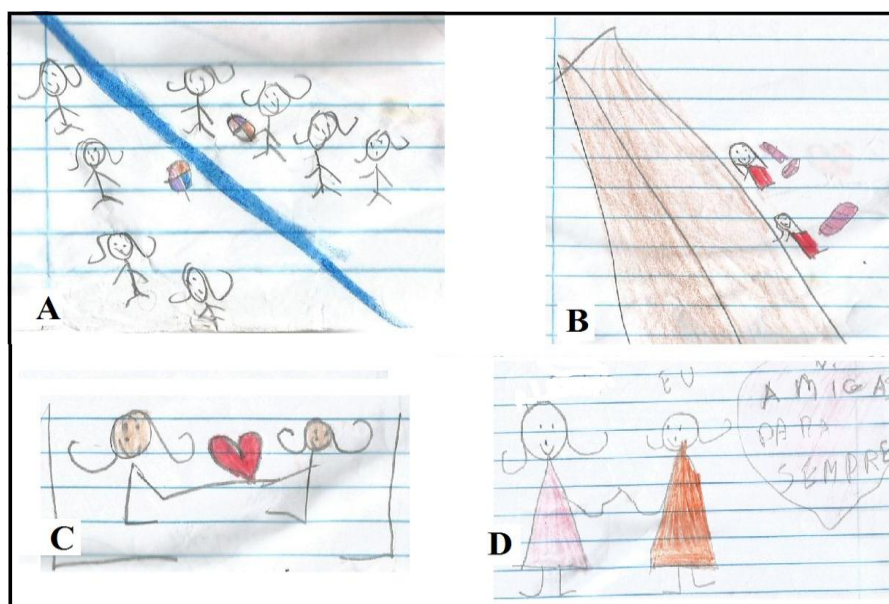


Figura 8 - A) Aula de vôlei na qual Angélica e Iasmim brigaram; B) Vitória e Iasmim no cantinho do pátio lanchando; C) Vitória na casa de Iasmim; D) Vitória na casa de Angélica.

Quando Vitória iniciou sua narrativa, disse que não gostava de Angélica, que havia contado ao professor de educação física que esta brigou com Iasmim, e que se considerava amiga apenas desta última. Depois narrou o dia em que foi à casa de Iasmim detalhando os lanches e brincadeiras que fizeram e mencionando o quanto gostou de tais vivências. Em seguida, Vitória contou que, durante o recreio, ela e Iasmim sempre ficavam juntas lanchando em um cantinho do pátio e brincando antes do sinal do fim do recreio tocar. Nessa ocasião, Vitória disse o quanto amava sua amiga Iasmim, afirmando que seriam amigas para sempre. Posteriormente, ela contou que conversou com Angélica aceitando ser sua amiga. Desse momento em diante, Iasmim deixou de ser amiga de Vitória, razão pela qual esta ficou nervosa com Iasmim. Finalmente, Vitória falou sobre o dia em que foi à casa de Angélica, revelando que brincaram muito e passearam na granja. Ela concluiu dizendo que gostava muito de Angélica e que seriam amigas para sempre. Ao ler as narrativas de Vitória, procurei entender melhor o que havia acontecido e conversei com ela:

Oi Vitória! Posso conversar com você um pouquinho? Escuta, eu li que você não gostava da Angélica. Posso saber o porquê? – indaguei.
 Eu não gostava dela, achava ela metida – respondeu Vitória.
 Mas por qual motivo você a achava metida? – perguntei.
 Ah, não sei... Eu só achava mesmo... – disse ela.
 Mas depois você disse que aceitou ser amiga dela. O que houve? – questionei.
 Foi o dia em que a Iasmim não veio à escola. Aí a gente brincou [Vitória e Angélica] juntas no recreio e depois a gente conversou, aí eu gostei dela – explicou Vitória.
 Mas depois você brigou com a Iasmim? – tornei a perguntar.
 Não, ela que não quis mais ser minha amiga. Mas depois eu fiquei triste com ela. Aí depois eu queria ser amiga das duas, mas a Iasmim não quer ser nossa amiga – falou Vitória (CADERNO DE PESQUISA).

Após a conversa que Angélica, Iasmim, Vitória e eu tivemos, as três alunas fizeram as pazes e tornaram-se amigas. Sobre tal conversa, Vitória escreveu em seu Caderno de Memórias:

Emoção: Eu fiquei emocionada quando uma colega pediu desculpa para a outra amiga. Eu fiquei emocionada e elas também. Eu achei muito bonito da parte delas pedirem desculpa uma para a outra. Por isso eu fiquei muito emocionada e feliz.

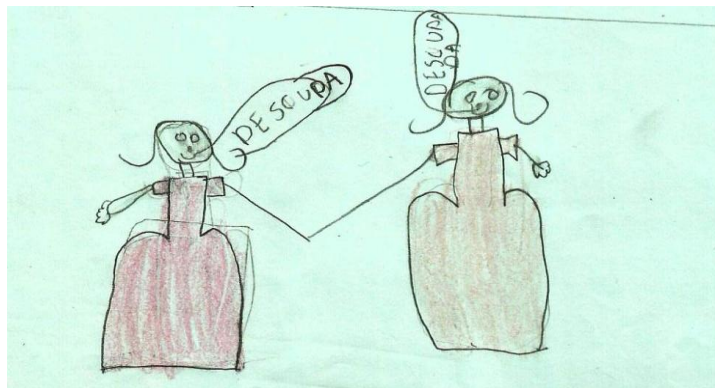


Figura 9 - Angélica e Iasmim se reconciliando.

Por meio das narrativas apresentadas por Vitória, creio ser possível perceber o movimento de *diferenciação qualitativa* no qual ela modificou seus sentimentos em relação a outras alunas. Tal movimento iniciou-se com a restrição dos laços de afeto de Vitória a Iasmim, laços esses dos quais excluía Angélica. Vitória revelou que sua antipatia por Angélica não possuía fundamentos explícitos, baseava-se na impressão de que esta era “[...] metida [...]” (VITÓRIA, CADERNO DE PESQUISA), mas sem que a própria Vitória soubesse dizer no que tal impressão se sustentava: era gratuita – “Mas por qual motivo você a achava metida? – perguntei. Ah, não sei... Eu só achava mesmo... – disse ela” (CADERNO DE PESQUISA, grifo meu). Os laços de afeto de Vitória por Iasmim se estreitaram com as vivências que tiveram juntas. Mas no dia em que Iasmim faltou à aula, Vitória brincou e conversou com Angélica, mudando o sentimento que possuía a seu respeito: passou a gostar dela. Chegou, inclusive, a passar um dia inteiro na casa de Angélica fortalecendo o sentimento positivo em relação à nova amiga. A amizade de Vitória com Angélica não a impediu de continuar sendo amiga de Iasmim. Todavia, esta não quis mais ser sua amiga, o que deixou Vitória nervosa, pois agora ela queria ser amiga tanto de Iasmim quanto de Angélica. Ela participou da conversa que mediei entre as três, e sentiu-se feliz, pois suas duas outras amigas fizeram as pazes. Nesse movimento percorrido por Vitória, notei que ela ampliou seus laços de afeto desfazendo as impressões negativas prévias que tinha a respeito de Angélica e substituindo-as pelos sentimentos positivos que desenvolveu em relação à nova amiga durante as brincadeiras e conversas vividas no recreio e na casa desta. A ampliação dos laços de afeto de Vitória passou não só a fazer com que ela desejasse ser amiga das duas outras meninas, mas também com que ela quisesse que as duas fossem amigas uma da outra, a ponto de a amizade entre Angélica e Iasmim deixá-la emocionada e feliz.

As narrativas de Iris revelaram que sua *duração* nos *tempoespaços* escolares também esteve relacionada às relações interpessoais com os demais alunos e alunas.

29/11/2016: No início do ano, eu não queria entrar na sala. Eu estava com medo de entrar na escola.

01/12/2016: No início do ano, quando eu entrei na sala, eu fiquei com muita vergonha, porque eu não conhecia ninguém. Eu só conhecia a Iasmim e a Angélica. Eu estava com medo que alguém fosse rir de mim.

02/12/2016: Depois, quando foi nos outros dias, eu consegui me acostumar, ninguém ficou rindo de mim. Aí eu não fiquei com medo.

03/12/2016: Depois, eu consegui fazer um monte de amigos, a Érica, Dália, Flora, Angélica, Iasmim. No recreio, nós brincamos todas juntas. Aí quando o recreio acaba, todas nós entramos na sala.

05/12/2016: Um dia teve um aniversário. Foi dentro da escola. A gente se divertiu muito e comemos muita coisa gostosa, teve cachorro-quente, pastel, salgadinho. Eu gosto muito da minha turma (CADERNO DE MEMÓRIAS).

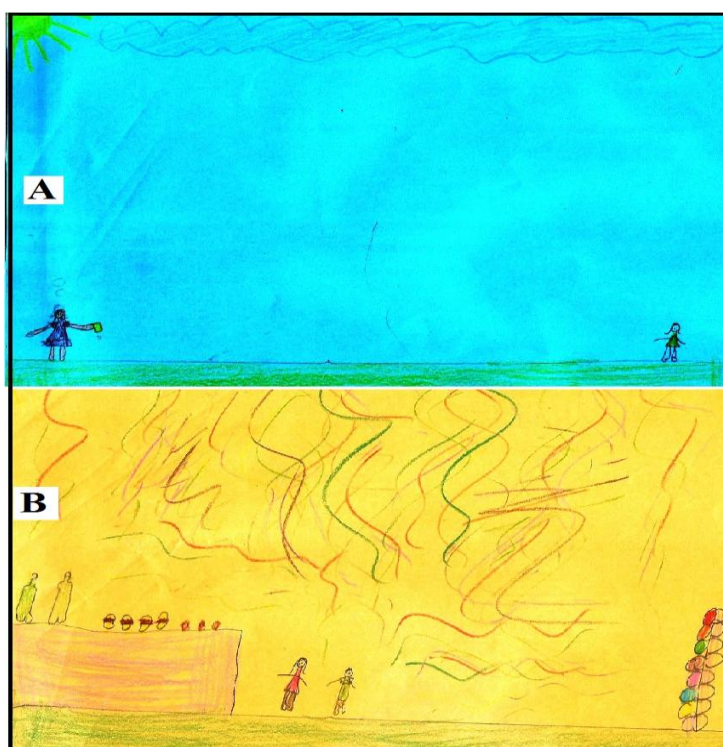


Figura 10 - A) Iris no 1º dia de aula; B) O aniversário na sala de aula.

Iris iniciou contando que, no início do ano, tinha medo de entrar na sala de aula. Sentia vergonha por não conhecer ninguém além de Iasmim e Angélica e receava que alguém pudesse rir dela. Com o passar dos dias, narrou que foi se acostumando com os colegas e perdeu o medo. Depois, disse que fez muitas amigas com as quais brincava no recreio. Por fim, relatou que participou de um aniversário na escola e que gostava muito de sua turma. A princípio, supus que Iris perdeu o medo de frequentar a sala de aula porque havia sido bem recebida pelos novos colegas. Curioso para confirmar minha suposição, procurei Iris para conversar:

Olá Iris! Deixe-me conversar com você alguns minutinhos... Conte para mim: por que você estava com medo de entrar na sala no início do ano? – perguntei.

Ué tio, porque eu achei que os colegas fossem rir de mim! – respondeu ela, apontando o que havia escrito no Caderno de Memórias.

Mas por que você achou que isso poderia acontecer? – indaguei.

Porque antes, no outro ano, quando eu era da sala da tia *fulana*, tinha gente que ficava rindo de mim – explicou Iris.

Sei... Mas aqui na sala ninguém debochou de você? – tornei a perguntar.

Aqui não. Só outro dia que eu briguei com o Lírio, porque ele pegou minha borracha sem pedir – disse ela.

E foi por isso que você não teve mais medo? – indaguei novamente.

É... As minhas amigas gostam de mim. E também teve um dia que a minha mãe conversou comigo. Ela falou pra eu não ter vergonha, pra eu ver o que tinha de bom em mim – disse Iris.

Ah, legal! E você viu o que tem de bom em você? – questionei.

Vi... – respondeu timidamente.

Então me conte! O que é que você viu de bom em você? – perguntei.

Ué tio... Eu sou inteligente, porque minha nota é boa. Eu sou bonita, porque eu gosto de me arrumar. Eu sou generosa... – disse Iris encabulada.

Concordo! Mas você não disse por que você é generosa... – falei, esperando que ela completasse sua resposta.

Ué! Porque eu divido minha merenda, eu empresto meu material, eu sou amiga! – falou ela, dessa vez como quem diz algo que é óbvio.

Tudo isso é verdade! Concordo com você! Mas me diga: depois disso você parou de ter medo? – perguntei.

É... Porque eu posso fazer amizade com qualquer pessoa! – concluiu ela (CADERNO DE PESQUISA).

As narrativas de Iris mostraram que ela percorreu um movimento de *diferenciação qualitativa* no qual a imagem e o sentimento que tinha em relação a si mesma foram se modificando. Inicialmente, ela tinha medo de que os novos colegas zombassem dela, o que a fez não querer entrar na sala de aula. Com o passar dos dias, ela se acostumou com a nova turma, o que parece indicar que Iris passou a não sentir mais medo. Por um lado, o desaparecimento do medo parece ter sua razão de ser na aceitação que Iris teve por parte dos demais alunos e alunas, o que, segundo contou, de fato contribuiu para que ela se sentisse bem na sala de aula. Mas, por outro lado, pode-se notar que, na última fala de Iris – “[...] eu posso fazer amizade com qualquer pessoa!” (CADERNO DE PESQUISA) –, reside o sentimento de autoconfiança, de plena convicção em sua capacidade para estabelecer relações de amizade com qualquer pessoa, sentimento esse que dissipou os receios que sentia. Tal sentimento, segundo acredito, teve origem no momento em que Iris atribuiu-se uma imagem positiva, isto é, no momento em que Iris passou a enxergar valor em si mesma pelo destaque de suas próprias virtudes.

Passo agora a discutir as narrativas de Dália. Elas evidenciaram que sua *duração* esteve vinculada ao desejo de envolver-se nas práticas cotidianas dos *tempoespaços* escolares.

30/11/2016: No primeiro dia de aula, eu fiquei com medo, tinha muitas crianças que eu não conhecia. Tinha apenas 3 crianças que eu conhecia. Já no segundo dia, eu fiquei mais calma, porque eu já tinha feito novos amigos. Daí por diante, me senti mais calma. Nas aulas de Educação Física todos me respeitavam.

[...] 02/12/2016: No quinto dia, eu fiquei mais calma, já conhecia todos. No sexto dia, eu já não gostei do recreio. Então eu conheci a Érica, que ficou brincando comigo no recreio. Eu achei a Érica legal, mas depois eu fiquei brincando com as outras meninas e não brinquei mais com a Érica.

05/12/2016: No sexto dia, eu vi que a Érica estava triste por não ter nenhuma amiga. Só que eu não podia largar as meninas para brincar com ela, então também fiquei triste. No nono dia, a Érica estava brincando com duas meninas da sala 9. Eu fiquei mais feliz que ela tinha arrumado uma amiga (CADERNO DE MEMÓRIAS).

Inicialmente, Dália contou que, no primeiro dia de aula, teve medo, pois, com exceção de três crianças, tinha muitos alunos e alunas que ela não conhecia. Em seguida, disse que, a partir do segundo dia, se sentiu mais calma, porquanto fez novos amigos e, na Educação Física, todos a respeitaram. Posteriormente, narrou que, no quinto dia, não gostou do recreio e que, nessa ocasião, ficou brincando com Érica, a quem achou legal. Depois, relatou que ficou brincando com outras meninas e que não voltou a brincar com Érica. Dália narrou que, no sexto dia, viu que Érica se sentia triste por não ter amigas, mas contou que não podia deixar as meninas com quem estava para brincar com Érica, o que a fez sentir-se triste também. No nono dia, Dália disse ter percebido que Érica havia feito novas amigas e falou que se sentiu feliz por isso. Com a intenção de compreender melhor as narrativas de Dália, a procurei para conversar:

Dália, você me explica melhor o que escreveu em seu Caderno de Memórias? Você disse que estava com medo no primeiro dia de aula, pois não conhecia bem seus novos colegas de turma. Mas não entendi... Por que isso te deu medo? – indaguei.

Por quê? Porque eu não sabia se eles iam me respeitar... – respondeu ela.

Como assim te respeitar? – indaguei novamente.

Porque tem criança que bate. Porque eu não sabia se alguém ia me bater – esclareceu Dália.

Mas na sala alguém já te bateu? – perguntei, interessado em aprofundar meu entendimento.

Na sala, não... Mas no recreio tem gente que empurra os outros, que machuca, que derruba... Na Educação Física tem queimada, aí a bola vai forte... Aí eu fico com medo de machucar, eu sou magrinha... – explicou

Dália me mostrando o braço, como quem quer comprovar que, de fato, é magrinha.

Entendi... E foi por isso que você escreveu que teve um dia que não gostou do recreio? – questionei.

Foi, tem dia que os meninos brincam de corrida no pátio – falou ela.

E por que nesse dia você brincou com a Érica? – tornei a indagar.

Porque ela fica quietinha igual eu, ela não corre – respondeu Dália.

Mas depois você escreveu que não brincou mais com a Érica, que ficou brincando com outras meninas e não pôde deixá-las... – falei, aguardando que ela esclarecesse.

Só que foi BEEEEEM depois. É que teve *show* de talentos, aí a Érica não quis dançar. Aí as meninas iam ensaiar. Aí eu quis ensaiar. Aí eu tive que ficar ensaiando com as meninas – disse ela.

Mas você não tinha medo de se machucar no pátio? – perguntei.

Eu tenho, mas eu queria dançar, aí eu fui! – concluiu Dália (CADERNO DE PESQUISA).

Percebi que, nessas narrativas, havia um movimento de *diferenciação qualitativa* no qual Dália modificou as razões que utilizava para fazer suas escolhas e, por conseguinte, as próprias escolhas. Lembro que, para Bergson (2005), nossa caminhada pela estrada da *duração se diferencia*, entre outras coisas, pelas escolhas que fazemos e pelas razões que usamos para justificá-las. A esse respeito, creio que seja válido reproduzir a citação que apresentei no segundo capítulo:

Essa criação de si por si é tanto mais completa, aliás, quanto melhor raciocinamos sobre o que fazemos. Pois a razão não procede aqui como na geometria, onde as premissas são dadas de uma vez por todas, impessoais, e onde uma conclusão impessoal se impõe. Aqui, pelo contrário, as mesmas razões poderão ditar a pessoas diferentes, ou a uma mesma pessoa em diferentes momentos, atos profundamente diferentes, ainda que igualmente racionais. A bem dizer, não são exatamente as mesmas razões, uma vez que não são as razões da mesma pessoa, nem do mesmo momento. É por isso que não se pode operar sobre elas *in abstracto*, de fora, como na geometria, nem resolver para outrem os problemas que a vida lhe coloca. Cada um deve resolvê-los de dentro, por sua conta (BERGSON, 2005, p. 7-8, grifo meu).

O medo que Dália sentia no início do ano não estava baseado, como no caso de Iris, nos deboches que poderia vir a sofrer de seus novos colegas de sala, mas sim na possibilidade de machucar-se com as agressões ou brincadeiras perigosas que ela via acontecer durante o recreio e a Educação Física. Esse medo levou Dália a escolher se aproximar de Érica, que, assim como ela, era quietinha e não corria. Mas algum tempo depois, Dália quis ensaiar junto com outras colegas para apresentar-se no *show* de talentos promovido pela escola, o que a fez colocar em segundo plano o medo que sentia de se machucar. Ora, geralmente os alunos e alunas que queriam ensaiar para o *show* de talentos ficavam em uma região do pátio onde

havia muitas crianças brincando de pique-pega e pique-polícia e ladrão, onde, portanto, era um lugar no qual Dália poderia sentir-se ameaçada. Todavia, embora as circunstâncias externas apresentassem a Dália perigos maiores do que os de antes – porquanto antes ela ficava com Érica em um cantinho –, agora a razão utilizada por ela para justificar uma escolha diferente da anterior era a de que queria participar do *show* de talentos: duas escolhas *diferentes* com duas razões igualmente *diferentes*, não obstante a permanência das mesmas ameaças.

As narrativas de Érica evidenciaram que sua *duração* percorreu uma trajetória relacionada às vivências de amizade com outros alunos e alunas. Para compreender o sentido do movimento realizado por Érica, foi preciso compor narrativas registradas em fontes distintas:

Quando foi no terceiro dia de aula, eu me senti alegre, porque, no mesmo dia, encontrei minha melhor amiga, a Vitória, que vai ser da minha sala (CADERNO DE MEMÓRIAS).



Figura 11 - Érica encontra Vitória, sua melhor amiga.

07/09/2016: Hoje o dia foi legal, mas também foi um pouco chato. Foi legal porque eu tenho quatro melhores amigas. Elas são a Vitória, a Melissa, a Angélica e a Dália.

18/09/2016: A Vitória foi na minha casa. Ela e eu nos divertimos.

[...] 30/09/2016: Hoje teve duas meninas chatas. O nome delas é Vitória e a outra é Angélica.

[...] 18/10/2016: Teve um dia, no meio do ano, que eu não fui na aula. Mas no outro dia, quando eu cheguei na escola, o Alisson me contou que a Melissa saiu da escola. Quando ele me contou essa notícia, eu fiquei muito triste, pois eu e ela ficamos brigadas por uma coisa muito boba. Ela não quis me emprestar um lápis, aí eu e ela brigamos. Depois eu me arrependi de ter brigado com ela. Eu me sinto muito. Se eu visse ela, eu ia pedir 1000 desculpas. Eu sinto muita falta dela.

[...] 24/10/2016: Eu gosto da minha sala do 4º ano. Meus amigos são assim: Dália, Floriano, Acácio, Melissa, Iris.

28/10/2016: No dia 28, 29 ou 30 de novembro, eu vou fazer aniversário de dez anos. Vai ser dentro da sala. Vai ser muito legal. Eu acho que meus amigos vão gostar (DIÁRIO).

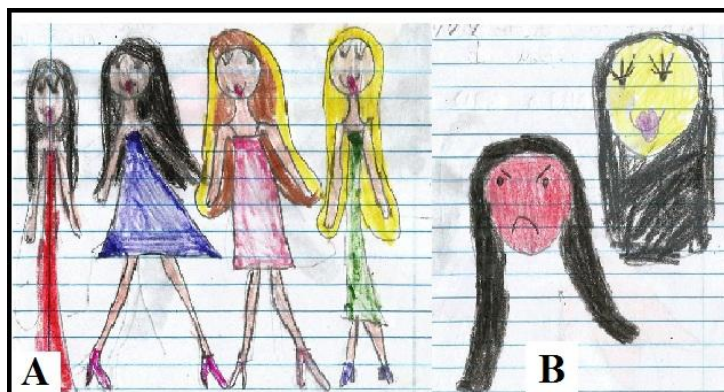


Figura 12 - A) As quatro melhores amigas; B) As duas meninas chatas.

Érica iniciou seu relato contando que, no primeiro dia de aula, sentiu-se alegre, porque descobriu que Vitória, aquela que considerava como sua melhor amiga, seria de sua turma. Em seu próximo relato, agora registrado no diário e não mais no Caderno de Memórias, Érica disse que achou o dia legal, porquanto agora tinha quatro melhores amigas: Vitória, Melissa, Angélica e Dália. Depois, Érica contou que Vitória foi à sua casa e que, nessa ocasião, se divertiram muito. Já no relato seguinte, ela disse que Vitória e Angélica, antes suas amigas, foram chatas. Algum tempo depois, Érica escreveu que sentia saudades de Melissa, com quem havia brigado por razões banais. Posteriormente, ela disse que gostava muito de sua turma, todavia incluiu entre seus amigos e amigas apenas Dália, Floriano, Acácio, Melissa – que não estava mais matriculada na escola – e Iris. Concluiu dizendo que faria sua festa de aniversário na sala de aula e que achava que seus amigos e amigas iriam gostar.

Na narrativa de Érica, percebi algumas mudanças concernentes ao modo de se referir aos amigos e amigas. No primeiro momento de seus relatos, ela considerou um grupo de quatro alunas como suas melhores amigas. Por alguma razão, Érica passou a achar que duas dessas amigas eram chatas e que apenas as outras duas – uma nem sequer pertencia mais à turma – permaneciam incluídas no grupo de suas melhores amigas. Por fim, o grupo de seus melhores amigos e amigas foi formado por outras crianças. Precisei conversar com Érica para entender o que havia acontecido:

Érica, me explique algumas coisas de seu diário, por favor? Por que, no início do ano, você disse que Vitória era sua melhor amiga? – indaguei.
 Porque eu gostava muito dela – respondeu Érica objetivamente.
 Sim... Mas vocês já se conheciam? – aprofundei a pergunta.
 Ela já estudou comigo na sala da tia *fulana* e da tia *ciclana* – explicou Érica, referindo-se aos dois anos anteriores em que ela e Vitória estudaram juntas.
 E você já conhecia suas outras melhores amigas: a Angélica, a Melissa e a Dália? – perguntei.
 Não, só a Vitória que foi da minha sala – disse ela.

Por que, depois de algum tempo, você disse que a Vitória e a Angélica eram chatas? – questionei.

Não quero falar... – disse Érica cabisbaixa.

É por causa do desentendimento que vocês três tiveram aquela vez? – indaguei.

É... – respondeu ela baixinho.

Mas a gente conversou e vocês se desculparam... Não foi? – perguntei.

Mas eu não gosto mais delas... Elas não são minhas amigas – disse Érica abaixando o rosto.

Mas nós podemos conversar de novo e vocês podem ser amigas novamente.

O que acha? – perguntei, mas como quem faz uma sugestão.

[Érica moveu a cabeça negativamente] Eu gosto de outros amigos agora.

Não quero mais ser amiga delas – concluiu ela (CADERNO DE PESQUISA).

Quando li as narrativas de Érica relatando que achava Vitória e Angélica chatas e percebi que seu círculo de amizades havia mudado, eu já supunha saber do que se tratava; entretanto imaginei que a situação havia se resolvido, pois, assim como nos conflitos que disse ter mediado antes, intervi também no caso em questão tentando contribuir na resolução de divergências. O que houve foi o seguinte: certo dia, durante a realização de um trabalho em grupo na sala de aula, Érica, Angélica e Vitória se desentenderam. Angélica irritou-se por Érica ter ofendido sua mãe e resolveu ofendê-la também. Angélica retribuiu a suposta ofensa colocando um apelido em Érica e se unindo à Vitória – que achou o tal apelido divertido – para inventarem e cantarem uma música na qual Érica era ridicularizada. Tudo isso aconteceu em fração de alguns minutos, precisamente no tempo em que eu estava orientando outro grupo na realização do trabalho em andamento. Do lugar no qual me encontrava na sala, notei que Érica estava de cabeça abaixada sobre a mesa e que Angélica e Vitória cochichavam, enquanto riam e apontavam para ela. Fui até a mesa das três alunas no mesmo momento e, adivinhando a ocorrência de alguma situação vexatória, as abordei em tom de firmeza:

Posso saber o que está acontecendo aqui?! – interpelei.

A Érica xingou a minha mãe de burra! – falou Angélica furiosa.

Mas o que estou vendo aqui é a Érica de cabeça abaixada e vocês duas a aborrecendo! – respondi.

Mas sabe o que foi, tio?! É que eu falei pra ela que a minha mãe me ensinou a fazer a continha de vezes desse jeito aqui [e me mostrou como fazia a operação de multiplicação]. Mas a Érica falou que estava errado e que minha mãe era burra de me ensinar assim! – continuou Angélica, ainda com raiva.

É verdade, Érica? – perguntei.

[Érica levantou o rosto, tirou os óculos, limpou as lágrimas e depois apenas gesticulou com cabeça indicando que a resposta era *sim*].

E você agiu certo ao ofender a mãe de Angélica? – indaguei.

[Gesticulando com a cabeça, Érica indicou que *não*].

Pois bem! E quanto a vocês duas, posso saber o que estavam fazendo?! – interpelei Vitória e Angélica.

[As duas ficaram em silêncio].
 O que houve, Érica? – mudei a direção da pergunta.
 Elas ficaram cantando que eu tinha quatro olhos, que eu era cega, que eu era feia de usar óculos, e ficaram rindo de mim – respondeu Érica, sussurrando.
 E isso é verdade, meninas? – perguntei à Vitória e Angélica.
 [Elas apenas gesticularam com a cabeça, indicando que a resposta era *sim*]
 (CADERNO DE PESQUISA).

No mesmo momento, tive uma longa conversa com as três alunas, ao cabo da qual elas pediram desculpas uma à outra. Elas voltaram a fazer o trabalho, mas notei que mal se falaram, dizendo uma à outra o estritamente necessário para o desenvolvimento da atividade. Acreditei que em pouco tempo elas esqueceriam o ocorrido e voltariam a se entender, afinal de contas outros conflitos já haviam acontecido na sala e todas as vezes conseguimos solucioná-los. Mas não foi o que aconteceu dessa vez. Érica não voltou a falar com as antigas amigas, pois manteve ativa a lembrança da ridicularização que sofreu: ela se sentiu magoada. Tal mágoa impediu que Érica quisesse voltar a ser amiga de Vitória e Angélica, mesmo que já houvesse se passado dois meses do ocorrido. Desejava rever Melissa – de quem sentia saudades – e reconciliar-se. A briga “[...] boba [...]” (ÉRICA, DIÁRIO) que tiveram não foi motivo o suficiente para que Érica rompesse os laços de afeto com Melissa. Mas ser ridicularizada por Vitória e Angélica, para Érica, foi imperdoável. Como tais colegas também não manifestaram o desejo de se reconciliarem com Érica, esta acabou fazendo novos amigos e amigas com os quais se sentia feliz. Todavia, a lembrança dolorosa não foi esquecida: com Vitória e Angélica, Érica definitivamente não queria mais se relacionar – “Eu gosto de outros amigos agora. Não quero mais ser amiga delas” (ÉRICA, CADERNO DE PESQUISA, grifo meu). Creio que o movimento de *diferenciação qualitativa* percorrido por Érica consistiu na mudança de sentimento em relação às amigas, passando da estima para a mágoa, e desta para o desejo de afastamento definitivo.

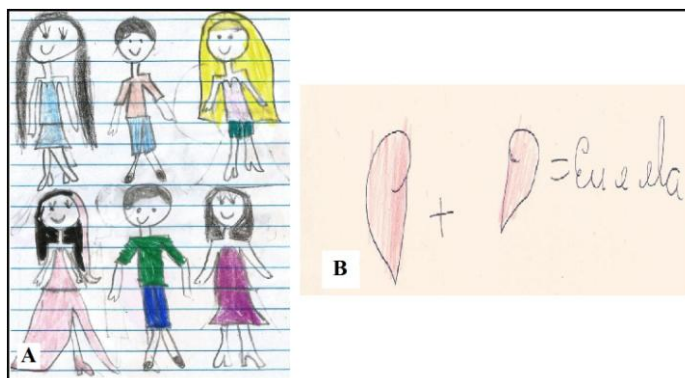


Figura 13 - A) Os novos amigos e amigas de Érica; B) Érica e Melissa separadas.

As narrativas de Acácio mostraram que sua *duração* esteve profundamente ligada às relações de amizade que estabeleceu com outras crianças. Para organizar suas *intuições*, foi preciso atentar-me não só às narrativas registradas em seu diário e em seu caderno de memórias, mas também a alguns registros produzidos por ele em atividades pedagógicas desenvolvidas nas aulas.

No início do ano, foi a primeira vez que eu estudei aqui na escola. No outro ano, eu estudava na outra escola, que era perto da minha casa. Eu não conhecia ninguém da minha sala, mas até que no primeiro dia tinha pouca gente (CADERNO DE MEMÓRIAS).

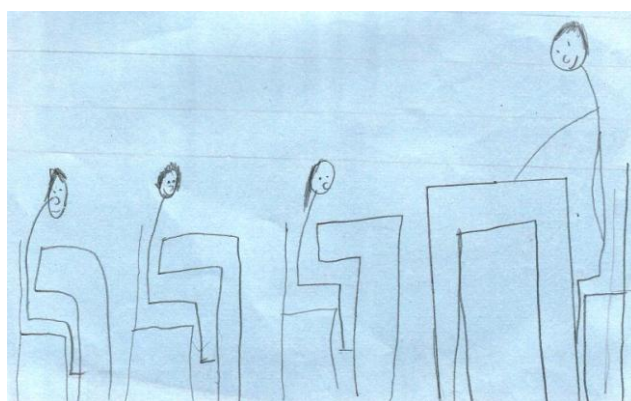


Figura 14 - O primeiro dia de aula de Acácio.

12/09/2016: Eu achei que na minha escola ninguém fosse gostar de mim. Eu só tinha um amigo (era um amigo e tanto), que era o Leon, que trabalhava no restaurante da minha mãe. Mas também quem é que ia gostar de um gordo de óculos? [...] (DIÁRIO).



Figura 15 - Autorretrato de Acácio: “um gordo de óculos”.

Nas narrativas acima, Acácio relatou que aquele era o primeiro ano em que estudava naquela escola e que, por essa razão, não conhecia seus outros colegas de sala. Relatou que seu único amigo chamava-se Leon e que este trabalhava no restaurante de sua mãe. Por fim, Acácio disse ter pensado que nenhuma criança da escola iria gostar dele, afinal de contas “[...] quem é que ia gostar de um gordo de óculos?” (ACÁCIO, CADERNO DE MEMÓRIAS).

Meus primeiros diálogos com Acácio ocorreram no início do ano letivo, quando realizamos uma roda de conversas na sala de aula para que as crianças pudessem se apresentar. Na ocasião, Acácio contou que no ano anterior estudava perto de sua casa, mas como em 2016 conseguiu uma vaga em nossa escola, sua mãe o transferiu para lá. Ele também relatou que sua mãe trabalhava muito e vivia quase sempre ocupada, porquanto durante o dia era cozinheira em um restaurante – do qual ela mesma era a proprietária – e durante a noite fazia salgadinhos de festa para atender às encomendas que recebia. Disse-me que quando saía da escola ia direto para o restaurante de sua mãe, onde ficava até as 16 horas, horário em que este fechava. Depois ia para casa com sua mãe, que continuava trabalhando, agora na produção de salgadinhos.

Nas primeiras semanas de convívio com Acácio, notei que ele ainda não havia se entrosado com seus novos colegas. Porém, considerei que isso era compreensível, pois Acácio era recém-chegado à escola e não tinha convivido tempo o suficiente com as outras crianças. Acreditei, então, que, em breve, ele estaria à vontade entre os demais alunos e alunas. Todavia, a situação não se alterou, pois alguns dias depois ele ainda não havia se aproximado dos colegas. Notando o desenrolar dos acontecimentos, durante o recreio, quando Acácio estava sentado em um banco no canto do pátio, o procurei para conversar. Foi nessa ocasião que percebi pela primeira vez a imagem subestimada que ele tinha de si mesmo, imagem essa que o levou a supor que nenhuma criança gostaria de ser amiga dele:

Ei Acácio! O que há? Por que não está brincando com seus colegas? – indaguei.

Ah não... Hoje eu não quero, professor... – respondeu ele.

Só hoje? Tem certeza? Mas tenho percebido que durante os recreios você tem ficado sozinho... O que é? Você ainda não fez amizade com seus colegas? – perguntei.

Não, ainda não... – disse ele vagamente.

Ué, mas por qual motivo? O que houve? – tornei a indagar.

[Ele balanceou a cabeça negativamente, indicando que não queria responder].

O que houve Acácio? Está com vergonha das outras crianças? É isso? – perguntei, tentando adivinhar o que se passava com ele.

Não... ninguém vai querer ser amigo de um gordo de óculos... – disse Acácio.

Como assim?! Alguém aqui na escola disse isso a você?! – questionei, espantado com o que acabara de ouvir.

Não... mas eu já sei... – falou Acácio, dando a entender que já estava acostumado a receber esse tipo de tratamento.

Calma lá, Acácio! Como é que você sabe que seus colegas vão te tratar assim? Como é que você sabe que eles não vão querer brincar com você, e que ainda por cima vão te ofender? – perguntei, com a intenção de ajudá-lo a mudar de ideia.

Porque na outra escola era assim. Eu já sei... – falou ele.
 Então você não tinha amigos na outra escola?! – questionei, ainda espantado.
 Não... mas não tem problema... – finalizou ele (CADERNO DE PESQUISA).

Interessado em saber mais a respeito das experiências de Acácio na escola anterior, escrevi um bilhete para sua mãe solicitando uma reunião para conversar sobre o ocorrido. No dia em que nos reunimos, ela relatou que na escola anterior Acácio havia passado por diversas situações de exclusão, fato que contribuiu para que ela o transferisse para nossa escola. Segundo ela, as atitudes hostis dirigidas a Acácio tinham como foco a ridicularização de suas características físicas e manifestavam-se através do uso de apelidos humilhantes.

Preocupado em contribuir para a transformação do quadro que me foi apresentado, naquela semana planejei desenvolver algumas atividades cujo objetivo comum era levar as crianças a refletirem sobre a imagem que tinham de si mesmas e dos demais colegas de sala. As reflexões que eu desenvolveria com as crianças envolviam momentos de autoconhecimento, nos quais elas precisariam identificar as representações que tinham de si; momentos de conhecimento dos outros, nos quais elas precisariam identificar as representações que tinham acerca dos colegas; momentos de reflexão sobre os padrões estéticos com base nos quais se determinava a beleza e a feiura de pessoas ou objetos; e momentos de diálogo, nos quais conversariam sobre o que perceberam nas atividades realizadas anteriormente. Com essas atividades, pretendi criar condições para que imagens como as que foram associadas ao Acácio pudessem ser repensadas e, quem sabe, modificadas. Uma das primeiras atividades desenvolvidas com os alunos e alunas teve a intenção de levá-los ao exercício do autoconhecimento, permitindo que trouxessem à tona as ideias, sentimentos e desejos que possuíam acerca de si mesmos. Eis a atividade de Acácio:

1- Eu me acho bonito do jeito que sou?
 Por quê?
 R: Não, porque ninguém gosta de um garoto de óculos.
 (NINGUÉM)

2- Eu gosto do meu corpo do jeito que ele é? Por quê?
 R: Não, porque eu como muita.

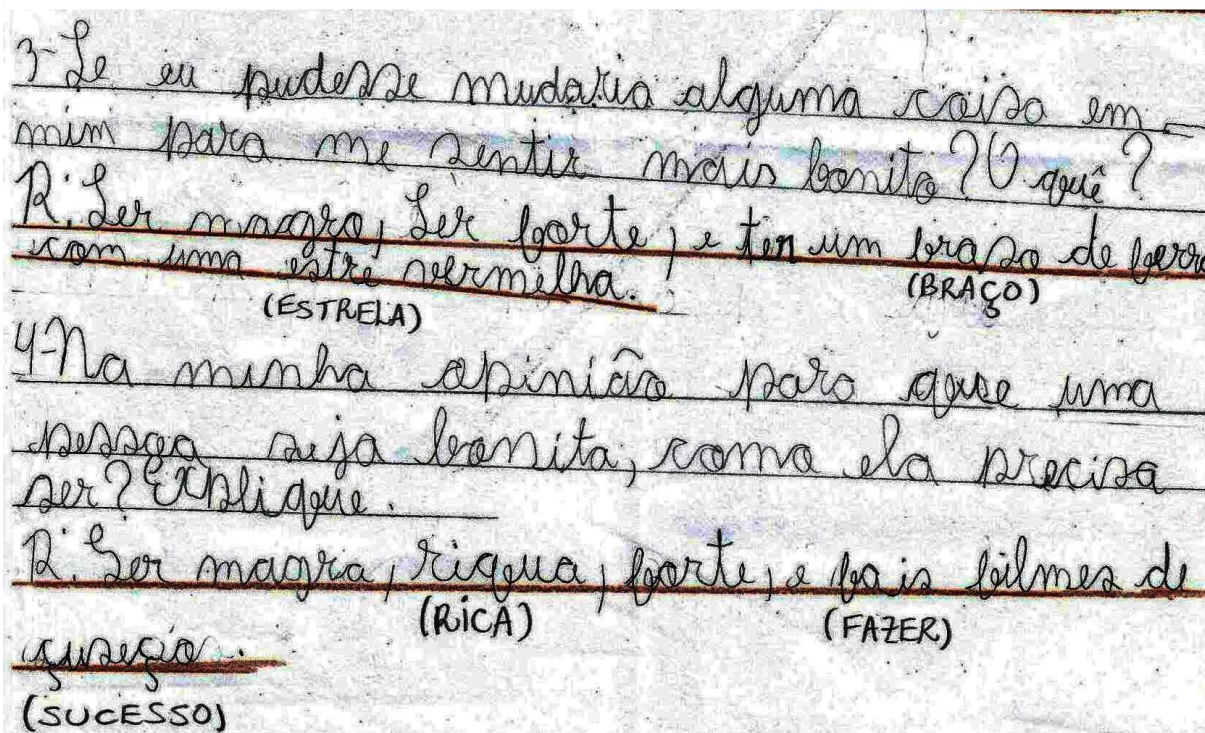


Figura 16 - A atividade de Acácio.

Nessa atividade, Acácio voltou a deixar claro o que pensava ser: “um gordo de óculos”. Nela, ele também tornou a utilizar a frase que havia dito a mim no diálogo que tivéramos dias antes durante o recreio: “ninguém gosta de um gordo de óculos”. Mas dessa vez, após ter tomado conhecimento de parte da história de vida de Acácio, percebi que tal frase possuía um sentido muito concreto, ligado fortemente às experiências dele. Quando a pronunciava, Acácio tinha rente a si a lembrança dolorosa das vivências nas quais outras crianças o apelidaram, o ridicularizaram e o excluíram na escola em que estudara antes. Dessa forma, quando dita por ele, a palavra “ninguém” significou especificamente *nenhum dos colegas de escola que tive até o presente momento*. A partir dessas narrativas de Acácio, recordei-me das reflexões que desenvolvi sobre a *memória* na introdução desta dissertação. Disse eu que o passado não constitui uma dimensão estática, linearmente situada em um recanto de nossa consciência e, por conseguinte, “a memória [...] não é uma faculdade de classificar recordações em uma gaveta ou de inscrevê-las em um registro” (BERGSON, 2005, p. 5). Ele – o passado – penetra sem cessar o presente, progride continuamente, roendo o porvir e inchando ao avançar (BERGSON, 2005). Ora, as lembranças de Acácio evidenciavam que as experiências hostis sofridas por ele não ficaram enterradas no passado, mas continuaram palpitantes nas vivências do presente, chegando inclusive a projetarem-se na visão de futuro. Mesmo que agora Acácio estivesse em uma escola na qual não houvesse sofrido nenhum tipo de violência de seus colegas, as recordações das hostilizações anteriores

se manifestavam tanto através da crença de que seu lugar era definitivamente o de *excluído* quanto por meio do medo de experimentar novas relações por supor que seria mais uma vez humilhado. *Por que tentar fazer novos amigos se poderia ser hostilizado novamente? Talvez não valesse a pena correr o risco... E se passasse pelas mesmas experiências desagradáveis? Se foi humilhado antes, podia muito bem sê-lo novamente... Para evitar possíveis – e, quem sabe, prováveis – sofrimentos como os experimentados antes, não seria preferível aceitar a condição de excluído, acostumar-se a ela? Não seria menos doloroso passar despercebido?* Pareceu-me que eram essas as questões que davam forma ao modo pelo qual a *duração* de Acácio vinha se delineando até aquele momento. Aos olhos dele, o único meio possível para sair do lugar de exclusão seria sendo magro, forte, rico, fazendo filmes de sucesso e tendo um braço de ferro³⁷.

No primeiro capítulo, escrevi que graças à conservação da memória, nossa consciência se vê impossibilitada de reproduzir integralmente uma mesma vivência. Ainda que as condições materiais nas quais realizamos um ato sejam aparentemente similares às anteriores, ainda que também nos esforcemos para evocar o que sentíamos na ação original que procuramos imitar, ao executá-lo, nós próprios nos encontramos em um momento *diferenciado* de nossa *duração* psicológica: já não somos no presente a pessoa que éramos no passado. “Nossa personalidade, que se edifica a cada instante a partir da experiência acumulada, muda incessantemente. Ao mudar, impede que um estado, ainda que idêntico a si mesmo na superfície, se repita algum dia em profundidade” (BERGSON, 2005, p. 6). Pareceu-me, porém, que, ao trazer consigo a permanente lembrança da exclusão sofrida, Acácio fechou-se para a possibilidade de viver experiências *diferentes* das anteriores. Considerei que, pela repetição das hostilizações de que foi alvo, Acácio introjetou o rótulo que recebeu, passando ele mesmo a repeti-lo para si. Mas como nenhum de nós pode bloquear o fluxo da *duração*, acreditei que seria preciso criar condições para que Acácio vivesse novas experiências com os colegas, experiências essas por meio das quais pudesse descobrir bons amigos e instaurar lembranças felizes.

As próximas atividades que planejei desenvolver com as crianças abordariam as representações que elas tinham umas das outras. Meu objetivo era levar cada criança a confrontar sua autoimagem com a representação que os outros colegas tinham dela. Realizamos uma dinâmica que consistia no seguinte: cada criança deveria escolher um colega

³⁷ A alusão feita por Acácio ao braço de ferro relaciona-se, como vim a saber depois, a um super-herói de revistinhas em quadrinhos chamado *Soldado Invernal*, que se transformou em personagem de filme na série *Os Vingadores*, produzida pela *Marvel*.

de sala, de quem desenharia um retrato, mas o nome do colega escolhido deveria permanecer em segredo; ao terminarem de fazer os retratos uns dos outros, deveriam pregá-los no mural da sala, e, ao fim, quando todos tivessem terminado, cada criança deveria tentar identificar qual era o retrato que tinham feito dela. Depois que todas tivessem encontrado seus respectivos retratos, iríamos conversar sobre a forma como cada criança enxergava os outros colegas e como o aluno ou aluna representada se sentia com a visão que os outros tinham dela. Caso houvesse situações de exclusão, minha ideia era problematizá-las durante a roda de conversas que teríamos. A criança que escolheu, em segredo, fazer o retrato de Acácio foi Érica. Após terminar o desenho, Érica o fixou no mural, mas Acácio não conseguiu reconhecer no desenho de Érica a sua própria imagem:



Figura 17 – Acácio, segundo Érica.

No momento de dialogar com as crianças sobre a dinâmica, coloquei em questão algumas das representações apresentadas e conversamos sobre elas. Em outro momento, depois da dinâmica coletiva, conversei com Acácio e Érica isoladamente:

E então, Acácio, por que demorou para reconhecer o retrato que Érica fez de você? – indaguei.

É porque eu estou magro no desenho. Só pelo óculos e pelo cabelo é que parece – respondeu Acácio.

E por que você o desenhou magro, Érica? – perguntei.

Eu só sei desenhar assim... Meu desenho só fica magro... Mas eu desenhei ele sorrindo – disse Érica.

E por quê? – questionei.

Porque sim... – falou Érica, sorrindo com timidez.

Por que sim?! Ah, não! Explica melhor... – disse eu.

Ah tio... ué, porque ele é sorridente, aí ele é simpático! – respondeu Érica.

Entendi... Você se acha sorridente e simpático, Acácio? – perguntei a ele.

[Ele ficou em silêncio]

Você sabe o que é ser *sorridente* e *simpático*? – indaguei.

[Balanceou a cabeça, indicando que a resposta era sim]
 E o que é? – voltei a perguntar.
 É ficar rindo, é sorrir, é ser educado... – falou Acácio.
 É isso mesmo Érica? – questionei.
 É... – disse Érica.
 Então o Acácio tem essas qualidades? – perguntei mais uma vez a Érica.
 Sim... – disse ela objetivamente.
 E então, você se acha sorridente e simpático, Acácio? – perguntei de novo.
 [Novamente ele fez silêncio]
 Tudo bem... você pode ter um tempo para pensar... Mas agora você já tem uma amiga! Que tal? – disse eu, querendo aproveitar o momento para ajudá-lo a se entrosar.
 [Ele apenas sorriu] (CADERNO DE PESQUISA).

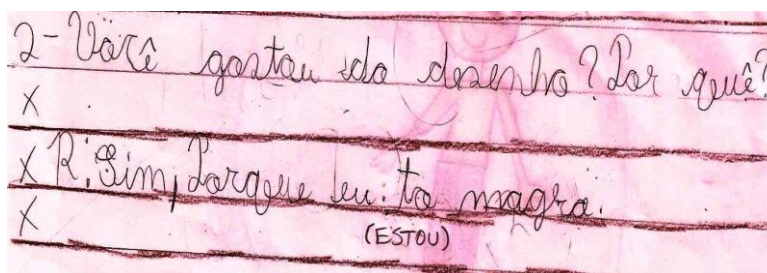


Figura 18 - A resposta de Acácio ao retrato feito por Érica.

Entre a realização dessas atividades no início do ano letivo e a produção dos diários e cadernos de memórias em setembro, passaram-se aproximadamente sete meses. Nesse tempo, Acácio mostrou não ter mudado a imagem que tinha de si mesmo, pois na narrativa do diário ele ainda disse ser “um gordo de óculos”. Mas as relações de companheirismo que viveu ao lado dos colegas de sala proporcionaram a Acácio experiências que o ajudaram a deslocar-se do lugar de exclusão no qual ele foi primeiramente colocado e no qual depois ele mesmo passou a projetar-se. A narrativa abaixo ilustra as novas relações de companheirismo vividas por Acácio:

Teve um dia em que eu fiz uma maquete de totó na minha casa e levei para a escola. Todos gostaram muito e quiseram ver. Um menino até pensou que era de verdade. Aí deu até pra bater partida no totó (CADERNO DE MEMÓRIAS).

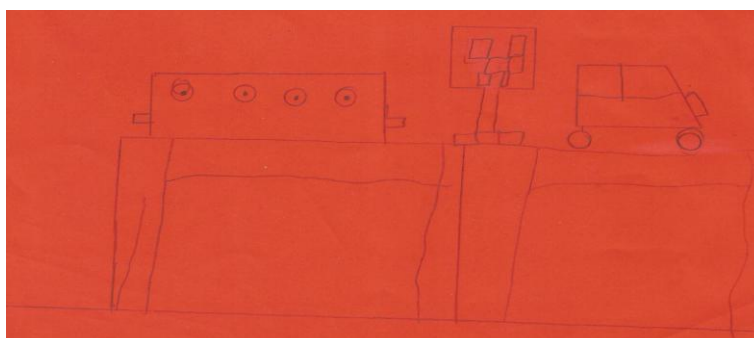


Figura 19 - A maquete do totó.

Durante o tempo que passava sozinho em casa, Acácio contou-me que gostava de inventar e montar objetos, como maquetes, brinquedos e origamis. Na narrativa em questão, ele contou sobre o dia em que construiu um totó³⁸ em sua casa e o levou para a escola, relatando que todos os colegas de sala gostaram muito do brinquedo e quiseram vê-lo. Por fim, disse que foi possível disputar algumas partidas de futebol de mesa no brinquedo que fizera. Vivências como essas ajudaram Acácio a abrir-se para a construção de relações de amizade com outras crianças. Nas narrativas abaixo, pude notar tal abertura:

21/09/2016: Mais uma vez, o céu está nublado e eu estou na sala. O clube do livro vai começar, mas o professor tá explicando mais uma vez as regras do clube. Eu escolhi os meus amigos do clube do livro, eles são o Floriano, Crisant, Zéfiro, Alisson, Lírio, Nardo e Lupino. A gente tá lendo o diário de Minecraft, e o livro é muito bom. Cada vez um tem a chance de ler uma parte (DIÁRIO).

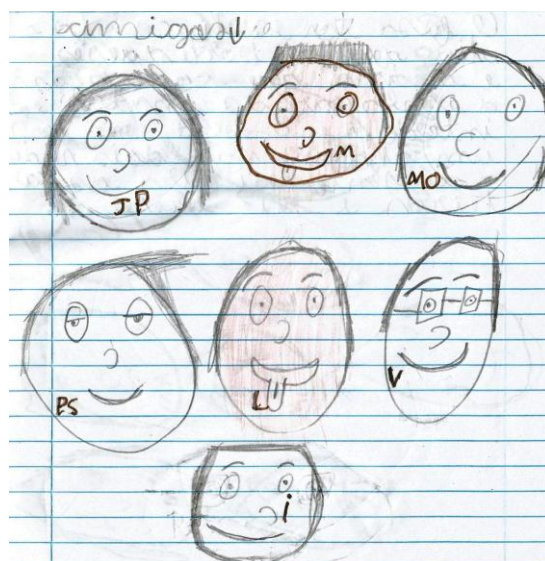


Figura 20 - Os amigos escolhidos por Acácio.

Em meados de setembro, passamos a organizar nossas aulas de literatura por meio do chamado *clube do livro*. Duas vezes por semana, as crianças se organizavam em grupos para ler uma obra de literatura infanto-juvenil de sua escolha. Como apenas um único exemplar de cada obra estava disponível, as crianças criavam uma escala de leitura dentro da qual os capítulos do livro escolhido seriam divididos igualmente para os membros da equipe. Dessa forma, todos teriam a oportunidade de ler o livro em voz alta para os outros colegas ouvirem. Nós planejávamos realizar tais momentos de leitura no parquinho da escola, mas as semanas

³⁸ O *totó* é um jogo de futebol de mesa.

se sucederam com muitos dias chuvosos, impedindo que nos reuníssemos no lugar planejado. Por essa razão, improvisamos a organização dos grupos na sala de aula. Na narrativa acima, Acácio contou que durante o *clube do livro*, pôde escolher a equipe à qual pertenceria e que todos teriam a chance de ler. Percebi que a possibilidade de escolher o grupo no qual se inseriria revelou que Acácio estava aberto a mais de uma opção: ele poderia ter selecionado outra equipe. A *diferença* é que, dessa vez, ele não voltou a manifestar a certeza de que seria excluído ou o medo de ser humilhado. Ele, aliás, denominou os demais membros da equipe de *amigos*.

Ao final do ano, uma das últimas atividades que fizemos juntos foi uma adaptação da *Dinâmica das cartas* apresentada por Machado (2012)³⁹. Na última semana de aula, propus a cada criança que escrevesse uma carta para si mesma narrando seus sentimentos ao término da etapa letiva de 2016 e relatando como gostariam que o ano de 2017 fosse. Quando todas as crianças concluíram a produção das cartas, comprometi-me a guardá-las até o fim do ano letivo de 2017, ocasião em que as entregarei novamente aos alunos e alunas. Segue abaixo a carta produzida por Acácio:

Oi, tomara que você seja bonita e
 tomara que você tenha um X BOX
 360 e que o meu irmão tenha aquela
 leiziquileta de 3 rodas e mais uma
 coisa, quida bem do meu irmão
 e da minha irmã, ah, satana me
 esquecendo, encontra a ÉRICA, FLORIANO
 LÍRIO e o NARDO e o ALISSON porque
 eles são os
 melhores amigos que alguém
 pode ter.

(SEJA)
 (BICICLETA)
 (CUIDA)
 (MINHA)
 (ENCONTRA)
 (JÁ ESTAVA)
 (ALGUÉM)

Figura 21 - A carta de Acácio.

³⁹ Discuti a tese de Machado (2012) no Estado da Arte, que apresentei no terceiro capítulo.

Percebi que Acácio tratou a si mesmo na segunda pessoa, expressando seus votos e recomendações como se estivesse se reportando a um interlocutor. Perguntei para Acácio o motivo de ter adotado esse formato de escrita e ele me explicou que elaborou a carta com a intenção de entregá-la ao *eu do futuro*, ou ao *outro dele*. Notei que, na atividade acima, Acácio continuou apresentando a imagem subestimada de si, pois, ao expressar o desejo de que o *eu do futuro* fosse bonito, era como se ele estivesse afirmando ser feio no presente. Percebi também que, ao final da carta, Acácio recomendou ao *eu do futuro* que encontrasse Érica, Floriano, Lírio, Nardo e Alisson, seus colegas de sala, porque esses eram os melhores amigos que alguém poderia ter. Interessado em saber a razão pela qual essas crianças se tornaram tão especiais para Acácio, o chamei para conversar:

Oi Acácio, me explica uma frase aqui da sua carta... Por que Érica, Floriano, Lírio, Nardo e Alisson são os melhores amigos que alguém poderia ter? – indaguei.

Por quê? Simples... Porque nós combinamos tudo juntos! – respondeu ele, com segurança.

Não entendi... Vocês combinam por que gostam de coisas parecidas? É isso? – aprofundi a pergunta.

É que a gente combina tudo... Assim... A gente combina que vai fazer as coisas juntos na hora do recreio, da educação física, da escola. Aí a gente combina e faz, aí dá certo – explicou Acácio.

Ah tá! Entendi... E por isso eles são amigos tão especiais? – tornei a perguntar.

É porque nós somos os melhores amigos, porque a gente é unido – finalizou ele (CADERNO DE PESQUISA).

Todo o percurso traçado por Acácio, desde o início do ano até o fim da etapa letiva, mostrou um movimento de *diferenciação qualitativa* no qual ele se deslocou do lugar de exclusão e projetou-se para a vivência de novas e promissoras relações. Apesar de continuar considerando-se feio, o rótulo de “gordo de óculos” perdeu toda relevância para a construção de laços com outras crianças. Anteriormente, a lembrança constante de tal rótulo levava Acácio a supor que as mesmas vivências humilhantes que experimentou no passado tornariam a acontecer no presente e no futuro. Todavia, a partir do momento em que os demais alunos e alunas mostraram-se indiferentes ao tal rótulo e, além disso, demonstraram ter representações positivas de Acácio – como no caso de Érica, para quem ele era sorridente e simpático – e se interessaram por aquilo que ele fazia – como quando as crianças gostaram do totó que ele fez –, ele pareceu ter se sentido à vontade para experimentar novas vivências. Uniu-se a outras crianças para combinar brincadeiras durante o recreio, para participar de leituras durante os

momentos do *clube do livro*, e estabeleceu laços de afeto tão profundos que recomendou a si mesmo que, no futuro, encontrasse Érica, Floriano, Lírio, Nardo e Alisson, pois esses eram os melhores amigos que alguém poderia ter.

No início do atual capítulo, lembrei os movimentos metodológicos de que me servi na realização desta dissertação e, com base neles, afirmei que o modo pelo qual abordaria a relação entre as *diferenças* e o currículo não partiria de nenhuma teoria curricular específica, e sim das formas pelas quais cotidianamente tal relação é vivida. Sendo assim, afirmei que as *intuições* das *diferentes durações*, bem como as observações acerca dos deslocamentos de tais *durações* no *espaço*, forneceriam os elementos dos quais me valeria para pensar concretamente a relação entre as *diferenças* e o currículo nos *temposespaços* escolares em que *mergulhei*.

Após ter *problematizado* se, vinculada ao meu pensamento e aos das crianças, havia alguma ilusão que nos levava a descaracterizar as *diferenças de natureza* entre as *durações* e a representá-las em termos de *espaço* e de *diferenças de grau*; e, depois de ter narrado as *intuições* das crianças sobre suas *durações*, mostrando que estas se revelaram como movimentos de *diferenciação qualitativa* singulares; destaco que as *diferentes durações*, bem como as relações estabelecidas entre elas, formaram *diferentes currículos*, nos quais estiveram envolvidos *diferentes* memórias, desejos, sentimentos, conhecimentos e práticas.

É importante considerar que sou herdeiro e, de certa forma, continuador de tradições sociais cujas origens remontam a momentos anteriores da história humana, situando-se entre tais tradições aquela que se poderia chamar de *tradição curricular*. Bioto-Cavalcanti (2013) esclarece que a mencionada *tradição curricular* teve início nas diversas transformações ocorridas ao longo dos séculos XVI e XVII, as quais foram determinantes para uma guinada no curso da História da Educação. “Em meio a guerras e reformas religiosas, a redistribuições de poder político, a viagens ultramarinas, descobertas científicas, circulação de saberes, instauração de processos disciplinadores de comportamentos e mentalidades [...]” (BIOTO-CAVALCANTI, 2013, p. 9), a escola Moderna foi paulatinamente gerada. A partir do século XVI, surgiram diversos pensadores questionando o modelo de ensino até então vigente e apresentando novas propostas para a escolarização. No século XIX, observou-se a culminância dessas propostas nos esforços para oferecimento de educação pública estatal, “[...] propiciando a extensão de um projeto educacional nacional e uniformizando grandes contingentes populacionais com base em um projeto *homogêneo* de educação” (BIOTO-CAVALCANTI, 2013, p. 11). Para a concretização da escola em sua forma Moderna, foi fundamental a criação de elementos de organização que atendessem as novas demandas da

sociedade, destacando-se como um destes elementos o *currículo*. Assim, “[...] o termo incorporou-se na infraestrutura conceitual que deu suporte ao arcabouço da escolarização moderna, juntamente a outros termos, elementos e a um projeto de escola em gestação, a escola moderna” (BIOTO-CAVALCANTI, 2013, p. 10). Quer seja pelas experiências que tive como aluno, quer seja pelas vivências que tive como professor, grande parte dos modos pelos quais aprendi a compreender e organizar os *tempoespaços* e *saberesfazeres* escolares me foi transmitido pela *tradição curricular* Moderna a que se refere Biotto-Cavalcanti (2013). É nesse sentido, por exemplo, que ainda manifesto a tendência a *espacializar o tempo* escolar, sobrepondo, não poucas vezes, os rígidos programas de ensino e calendários letivos às *diferentes durações* das crianças; ou que manifesto a tendência a compartimentar os *saberes*, mantendo a estrutura disciplinar dos conhecimentos e enquadrando-os nos *espaços de tempo* de 50 minutos destinados para o ensino de cada matéria. Entretanto, apesar da tendência a perpetuar a *tradição curricular* Moderna, o cotidiano, tal como foi vivido por mim e pelas crianças no *tempoespaço* desta pesquisa, apresentou movimentos de *diferenciação qualitativa* que escaparam da mencionada *tendência*. Caso não fosse assim, a história de nossas vidas não passaria de uma permanente repetição de certas tradições originadas no passado: não criaríamos novidade alguma.

Entre as projeções que o currículo lança para o futuro – tentando determinar a formação dos alunos, a organização dos *tempoespaços* e *saberesfazeres* escolares – e os acontecimentos que efetivamente se processam no cotidiano da escola, há uma multiplicidade de movimentos que criam, a cada instante, novos e *diferentes* modos de *ser*. Nesse sentido, acredito que o currículo é a diversidade de caminhos que, de fato, percorremos, a heterogeneidade de trilhas de formação que continuamente traçamos. Ele é construído nas relações cotidianas. Envolve o que nós sentimos, queremos e sabemos. Considero que ele seja, pois, a permanente construção de *diferentes estruturas, fluidas e criadoras* – que são nossas próprias *durações* e as relações estabelecidas entre elas –, inseridas em outra *estrutura, rígida e preestabelecida* – que é definida pela *tradição curricular* Moderna.

Tendo apresentado as reflexões acima, nas quais procurei entrelaçar as discussões conceituais desenvolvidas nos capítulos anteriores às narrativas cotidianas apresentadas neste capítulo, avanço para as considerações finais desta dissertação.

5 O MOVIMENTO DESTA PESQUISA

Na introdução desta dissertação, narrei parte da trajetória acadêmica e profissional que percorri, procurando esclarecer as razões pelas quais elegi como tema de pesquisa a relação entre as *diferenças* e o currículo. Relatei que os estudos que desenvolvi durante a graduação – licenciatura e bacharelado – permitiram-me dar os passos iniciais na direção das *pesquisas nos/dos/com os cotidianos* e da filosofia de Henri Bergson. Esclareci que em minhas primeiras experiências na docência, nos anos de 2011 e 2012, comecei a indagar se sob as camadas mais *superficiais* das práticas tradicionais desenvolvidas no cotidiano da escola, não palpitavam em cada sujeito *diferentes* memórias, sonhos, desejos e saberes. Contei que, em 2013, motivado pelo interesse de reforçar meus posicionamentos filosófico-educacionais e contrapor-me à política de fiscalização do ensino empreendida pelas instâncias governamentais do sistema educacional mineiro, voltei a direcionar minha atenção para as camadas *profundas* das vivências escolares dos professores e professoras, alunos e alunas, perguntando-me sobre as *diferentes durações* experimentadas por eles e elas.

Com base nos estudos que realizei durante a graduação e nas experiências profissionais que tive nas escolas públicas em que trabalhei, disse que, em 2014, apresentei ao exame de seleção de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFJF um anteprojeto cuja proposta era investigar as *diferentes durações* dos professores e professoras, bem como a implicação dessas *diferentes durações* nas práticas curriculares desenvolvidas no cotidiano escolar. Em seguida, esclareci que, durante o ano de 2015, modifiquei minha proposta de pesquisa, voltando-a não mais para as *diferentes durações* vividas por professores e professoras, mas sim para aquelas vividas pelos alunos e alunas, tomando como base para tal discussão a filosofia de Henri Bergson. Por fim, apresentei a questão que passou a guiar meus estudos durante o curso de Mestrado: Quais as relações entre as *diferentes durações* vividas pelos alunos e alunas, e o currículo escolar, tomando a filosofia bergsoniana como referencial teórico para compreender tais relações? A partir dessa questão, supus que poderia direcionar um olhar mais atento para a vida que pulsava nos *temposespaços* escolares e perceber as múltiplas nuances que a constituíam, nuances essas que eram invisibilizadas pelos esforços de *homogeneização* dos planejamentos e práticas curriculares. Afirmo que meu objetivo com a presente pesquisa foi desenhar uma imagem aproximada das formas pelas quais as relações entre as *diferentes durações* e o currículo seriam vivenciadas nos *temposespaços* da escola e da sala de aula, adotando como principal fundamentação

teórica a filosofia bergsoniana. Para responder à mencionada questão e atingir o objetivo deste trabalho, *mergulhei* no cotidiano de uma escola estadual do município de Juiz de Fora, Minas Gerais, e, mais especificamente, nos *temposespaços* de uma turma de 4º ano do ensino fundamental, na qual atuei como professor e pesquisador. Além do mencionado *mergulho*, foi preciso também aprofundar minhas reflexões teóricas.

Julguei ser necessário discutir o conceito de *diferença* presente na filosofia bergsoniana, porquanto tal conceito forneceria à minha pesquisa a fundamentação ontológica e metodológica. Valendo-me dos apontamentos feitos por Deleuze (2012) acerca do bergsonismo, destaquei que as dimensões ontológica e metodológica do conceito de *diferença* estão mutuamente implicadas. Por um lado – no que tange a dimensão ontológica –, tratei de mostrar que, para Bergson (2005), o *Ser* se revela como puro *movimento de diferenciação qualitativa*; por outro – no tocante à dimensão metodológica –, tentei evidenciar que para apreender o *ser* das coisas é preciso ir diretamente a elas e reencontrar suas *diferenças de natureza*.

Dando prosseguimento às minhas reflexões, considerei que seria importante discutir os conceitos de *diferença de natureza* e *diferença de grau*. Se, conforme defende Bergson (2006), a tarefa da filosofia é representar, com a maior precisão possível, a *diferença de natureza* de cada objeto investigado, faz-se necessário tecer uma crítica aos sistemas filosóficos que se estruturam em *ideias gerais*. Tais *ideias gerais* – engendradas pela faculdade humana de generalização –, longe de representarem as *diferenças de natureza* entre os objetos, os agrupam sob um signo único, apagando suas singularidades e exprimindo-os a partir do traço de semelhança que os aproxima. Apoiando-se em *ideias gerais*, a especulação filosófica produz *falsos problemas*, que são assim definidos não pelo erro ou acerto das repostas às quais conduzem, mas sim por partirem de premissas equivocadas. As próprias *ideias gerais* são as premissas equivocadas, pois contém mistos mal analisados. Bergson (2006) denuncia como principal misto mal analisado aquele por meio do qual concebemos o *tempo* em função do *espaço*: o misto de *tempo espacializado*. Em tal misto, o *tempo* é representado em termos de *mais* e de *menos*, ou, em outras palavras, em termos de *diferenças de grau*. Contrapondo-se a tal representação, Bergson (2006) defende que é preciso separar esse misto em suas *articulações naturais*, isto é, separá-lo nos dois elementos que, embora estejam fundidos, possuem *diferentes naturezas*: o *tempo* – ou *duração* – e o *espaço*. Dividindo esse misto em suas duas *articulações naturais*, nota-se que o lado do *espaço* produz e contém todas as *diferenças de grau*, e que o lado do *tempo* – ou *duração* – produz e contém todas as *diferenças de natureza*. A *duração*, portanto, é o puro *movimento de*

diferenciação qualitativa que define o *Ser*, ou, caso se queira, o *ser* de cada coisa. Ora, se a *duração* produz e contém todas as *diferenças de natureza*; e se ela define o *ser* de cada coisa, conclui-se que a *duração* vivida por cada consciência humana é *diferente por natureza*. Deve-se falar, portanto, de *diferentes durações*. Vale lembrar ainda, que cada *duração* não se *diferencia por natureza* apenas das demais, mas também, e sobretudo, de si mesma. Cada um de nós, ao avançar pela estrada do *tempo*, se modifica; a pessoa que somos no presente não é a mesma que éramos no passado, e a que somos hoje não é a mesma que seremos amanhã: a cada momento que passa nós nos *diferenciamos*.

Acreditei que as explicações anteriores ainda não tinham me levado completamente até o ponto no qual queria chegar. Considerei que seria necessário avançar um pouco mais nas reflexões acerca da *duração* da consciência humana, evidenciando com pormenores os modos pelos quais esta se *diferencia*. Mergulhando em nossa própria vida interior vemos que nossa existência se caracteriza pela permanente mudança de estados de consciência. Inicialmente, tendemos a representar esses estados como blocos homogêneos de sensações, sentimentos, pensamentos e volições, e a supor que a passagem de um a outro ocorre por meio de substituição e justaposição entre esses mesmos blocos. Porém, um olhar mais atento revela que nenhum instante de nossa vida psicológica se assemelha a outro, razão pela qual nossos estados de consciência não formam blocos homogêneos. O fluxo de nossa *duração*, ininterrupto e criador, leva a multiplicidade dos estados psicológicos a se fundirem dinamicamente. A *duração* da consciência humana conjuga o uno – pois é uma única corrente de movimento – e o múltiplo – pois essa corrente é composta por uma *multiplicidade qualitativa* de estados que se interpenetram.

Para aprofundar as discussões sobre a *duração* da consciência humana, recorri ao conceito de *memória* e abordei a ideia de *liberdade*. Percorrendo a estrada do *tempo*, cada consciência conserva a totalidade de suas experiências, as quais, uma vez retidas, manifestam-se através dos hábitos que contraímos e das lembranças dos acontecimentos que vivemos. Ainda ao percorrermos a estrada do *tempo*, vivenciamos constantemente situações nas quais realizamos escolhas. Considerando que tais situações não podem ser antevistas, conclui-se que as escolhas a serem tomadas frente a essas situações também não o podem: por assim dizer, tanto as situações nas quais realizamos escolhas quanto as próprias escolhas, nascem ao mesmo tempo. O duplo processo de realização de escolhas e conservação da *memória* faz com que a consciência seja a criadora de si mesma, porquanto as experiências armazenadas na *memória* decorrerão das escolhas que formos fazendo no curso do devir. Ora, afirma Bergson (2005), essa criação de si por si, faz de cada consciência uma obra única, original, singular.

Em síntese, a *duração* de cada consciência *difere por natureza* das outras e de si mesma, graças à constante mudança de estados no conjunto de nossa vida psicológica, ao contínuo crescimento de nossa *memória*, à vivência de novas e imprevisíveis experiências a cada momento e às escolhas que fazemos no fluxo do devir.

Após refletir sobre o conceito de *diferença* em Bergson e enfatizar o modo pelo qual tal conceito me auxiliou a compreender o movimento *profundo* experimentado por cada subjetividade, acreditei ser necessário determinar a metodologia que me permitiria apreender as relações entre as *diferentes durações* vividas pelos alunos e alunas, e o currículo. Nesse sentido, o *método intuitivo* desenvolvido por Bergson, bem como as *pesquisas nos/dos/com os cotidianos*, tiveram muitas contribuições a oferecer. Inicialmente discuti o conceito de *intuição* presente na filosofia bergsoniana, abordando-o tanto em seu aspecto mais elementar quanto em seu caráter metodológico. Para Bergson (2005), a *intuição* enquanto faculdade humana de conhecimento se desenvolveu ao longo do movimento evolutivo da natureza. Por essa razão, ela se manifesta primeiramente como ato simples, ou vivido, por meio do qual a consciência poder ter a visão direta de sua própria *duração* e se *simpatizar* com outras *durações*. Convertida em *método*, embora conserve seu aspecto elementar, a *intuição* se atualiza “[...] em três espécies de atos, os quais determinam regras do método: a primeira espécie concerne à posição e à criação de problemas; a segunda, à descoberta de verdadeiras diferenças de natureza; a terceira, à apreensão do tempo real” (DELEUZE, 2012, p. 10). As duas primeiras espécies de atos possuem princípios complementares, razão pela qual, de modo global, o *método intuitivo* possui cinco regras. Ao supor o reconhecimento da *duração* enquanto a dimensão do real que contém o *Ser*, o *método intuitivo* tem também como objeto de suas investigações o próprio movimento de *diferenciação qualitativa*. Nesse sentido, acreditei que tal *método* poderia auxiliar-me a compreender as *diferentes durações* vividas pelas crianças.

Sentindo a necessidade de discutir o uso concreto do *método intuitivo* em minha pesquisa, considerei que o diálogo com as *pesquisas nos/dos/com os cotidianos* traria algumas contribuições para o desenvolvimento de minhas práticas investigativas. As *pesquisas nos/dos/com os cotidianos* partem da crítica ao paradigma de racionalidade hegemônico na Modernidade e defendem o valor ontológico e epistemológico dos múltiplos modos de *ser* e dos *diferentes* conhecimentos produzidos no cotidiano da vida. Com base nas reflexões de Alves (2008a, 2008b), aponte os cinco movimentos metodológicos que constituem as *pesquisas nos/dos/com os cotidianos*: *o sentimento do mundo; virar de ponta cabeça; beber em todas as fontes; narrar a vida e literaturizar a ciência; ecce homo/ecce femina*. O primeiro

movimento indica a necessidade de romper com os postulados científicos de distanciamento e neutralidade, e de *mergulhar com todos os sentidos* no cotidiano escolar. O segundo propõe a inversão da relação tradicionalmente aceita pelas pesquisas em educação entre *teoria e prática*; deve-se partir das vivências cotidianas para, então, dialogar com teorias que ajudam a compreender suas dinâmicas. O terceiro movimento discute a ampliação das fontes de conhecimento às quais recorreremos para realizar as pesquisas, defendendo a diversificação de tais fontes com o intuito de possibilitar a apreensão dos *diferentes* modos de *ser* constituintes do cotidiano. O quarto movimento reflete sobre o modo de escrita apropriado para comunicar as múltiplas experiências vividas no cotidiano, modo de escrita esse que é mais artístico e narrativo. Por fim, o quinto movimento indica a maneira pela qual nos subjetivamos, evidenciando que o caráter essencialmente ativo dos sujeitos *praticantes* do cotidiano faz com que eles transitem constantemente entre o virtual e o atual. A meu ver, as *pesquisas nos/dos/com os cotidianos*, tanto em sua fundamentação epistemológica quanto em seus movimentos metodológicos, trazem a preocupação com as *diferenças* vividas nos *temposespaços* escolares, razão pela qual acreditei que elas me permitiriam vislumbrar modos concretos de atingir os objetivos de minha própria pesquisa.

Com base no *método intuitivo* e nas *pesquisas nos/dos/com os cotidianos*, apresentei os movimentos de pesquisa que eu pretendia realizar. O primeiro deles consistiu em um *mergulho* no cotidiano da escola e da sala de aula – o qual foi feito em uma turma de 4^a ano –, por meio do qual procurei *intuir* minha própria *duração* e me *simpatizar* com as *durações* dos alunos e alunas. O segundo movimento me alertava sobre os cuidados que deveria adotar para não sobrepor *ideias* ou teorias prévias à multiplicidade dos modos de *ser* existentes nos *temposespaços* da escola, sobreposição essa que poderia descaracterizar a percepção das *diferentes durações*. Então, ainda no segundo movimento, procurei *problematizar* minhas próprias concepções prévias, bem como as dos alunos e alunas, avaliando se, por meio delas, as *diferenças de natureza* entre as *durações intuídas* no *mergulho* no cotidiano escolar estariam sendo descaracterizadas. Por fim, no terceiro movimento metodológico que realizei, trataria de ampliar minhas fontes de pesquisa, procurando ater-me essencialmente àquelas que revelavam as *intuições* das *durações* dos sujeitos *praticantes*. Considerando que, para Bergson (2006), as *intuições* devem ser confrontadas com as observações colhidas pela *inteligência*, também tomei como fonte as observações que fiz dos *movimentos* dos sujeitos *praticantes* no *espaço*, bem como as teorias filosóficas que discuti nos demais capítulos.

Como meu objetivo de pesquisa não consistia apenas em refletir sobre as *diferenças* vividas no cotidiano escolar, mas também em investigar a relação entre tais *diferenças* e o

currículo, considerei ser necessário realizar estudos mais aprofundados sobre as teorias curriculares. Julguei que seria importante determinar as concepções de currículo que compõem o campo, para, então, me posicionar diante delas. O surgimento do currículo enquanto elemento de organização da maquinaria escolar data dos séculos XVI e XVII, período no qual a educação sofreu processos de racionalização que visaram estabelecer uma ordem estrutural no ensino. A transformação do currículo em campo de investigação teve início nos Estados Unidos da América (EUA) no fim do século XIX e início do século XX, quando, então, a sociedade estadunidense passava por mudanças políticas, econômicas e culturais. As primeiras teorias curriculares foram desenvolvidas por pesquisadores e pensadores estadunidenses, como John Dewey, John Franklin Bobbitt e Ralph Tyler. As teorias desses pensadores deram origem às chamadas tendências progressivista e tecnicista, que podem ser consideradas correntes de pensamento e prática curricular. No Brasil, as primeiras teorias curriculares foram desenvolvidas nas décadas de 1920 e 1930 graças aos esforços de pensadores e professores ligados ao movimento da Escola Nova. Tal movimento foi fortemente influenciado pelo pensamento de John Dewey, fato que levou as primeiras teorias curriculares brasileiras a refletirem a influência da tendência progressivista. Devido às mudanças ocorridas no cenário político do país durante o período da ditadura militar, o campo do currículo passou a orientar-se pela tendência tecnicista.

Da metade da década de 1970 em diante, o campo do currículo sofreu novas transformações. Nos EUA, o movimento de reconceptualização do currículo – formado por professores e pesquisadores da área, dentre os quais se destacou Michael Apple – opôs-se à tendência tecnicista – até então predominante – e passou a problematizar os interesses políticos, econômicos e culturais ligados à formulação dos currículos estadunidenses. Na Inglaterra, a Nova Sociologia da Educação – encabeçada por Michael Young – deu ênfase à análise dos processos de seleção dos conhecimentos curriculares, mostrando que tais processos estavam permeados pelos jogos de poder presentes na dinâmica da sociedade inglesa. No Brasil, com o enfraquecimento do regime militar e a gradual abertura política da sociedade, o pensamento curricular contrapôs-se à tendência tecnicista e seguiu uma orientação crítica semelhante àquela que vinha sendo desenvolvida nos EUA e na Inglaterra. De um lado a absorção da literatura crítica estadunidense e inglesa contribuiu para o fortalecimento da mencionada orientação; de outro, os empreendimentos de pesquisadores brasileiros levaram o campo a produzir duas tendências críticas de origem nacional: a educação popular e a pedagogia crítico-social dos conteúdos. Ainda no cenário brasileiro, a partir da metade da década de 1990, o campo curricular passou a dialogar com referenciais

teóricos vindos de áreas distintas, como a da sociologia, da filosofia, da antropologia e da história. Tal fato levou o campo a ampliar e diversificar seus enfoques e questões.

Após refletir sobre a origem do currículo enquanto elemento organizador da maquinaria escolar; depois também de ter refletido sobre sua transformação em campo de investigação, discutindo a história desse campo e as principais tendências teóricas que o compuseram, senti a necessidade de dialogar com a produção mais atual da área e debater com outras pesquisas que, assim como a minha, trouxessem ao centro de suas preocupações a questão das *diferenças*. Realizei o Estado da Arte sobre a produção do campo curricular, pesquisando os artigos, dissertações e teses publicadas entre os anos de 2010 e 2015 nas reuniões científicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), nos periódicos do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No conjunto de trabalhos que encontrei e estudei, arrisquei-me a dizer que a concepção de *diferença* foi discutida de duas maneiras distintas: as *diferenças puras*, apresentadas como os acontecimentos singulares no cotidiano escolar; e o par *identidade-diferença*, que consubstancia as dinâmicas de poder que permeiam os discursos das culturas. No tocante às relações entre as *diferenças* e o currículo, os trabalhos apresentaram duas abordagens distintas. O primeiro grupo de trabalhos – ligado à ideia de *diferenças puras* – não direciona suas análises para o currículo formal, isto é, para o conjunto de disciplinas organizadas no *tempoespaço* escolar e seus aparatos de execução e avaliação. Sua preocupação parece ser com as vivências do cotidiano escolar, uma vez que são elas que revelam as singularidades dos sujeitos. Por essa razão, sua atenção se dirige para todos os acontecimentos, deslocamentos e práticas não previstas pelo currículo formal. Defende que são esses os componentes da formação das subjetividades, e não necessariamente os conhecimentos transmitidos durante o ensino. O segundo grupo de trabalhos – vinculado ao par *identidade-diferença* – focaliza seus estudos em quaisquer veículos de discursos que participem das relações escolares, sejam documentos oficiais, projetos políticos-pedagógicos de escolas, planos de aula de uma disciplina, textos orais ou escritos de professores e alunos. Nesses veículos, procura-se perceber como os discursos estão permeados de intentos de poder que ora fixam, ora mobilizam sentidos para as *diferenças* e identidades. Para tais trabalhos, é em meio a esses sentidos em disputa que se constituem as subjetividades.

Depois de ter discutido a noção de *diferença* em Bergson, refletido sobre os movimentos metodológicos desta pesquisa e mapeado as teorias curriculares frente às quais queria me posicionar, passei a apresentar as narrativas cotidianas produzidas por mim e pelas

crianças da turma em que *mergulhei*. Procurando manter-me coerente com os princípios teóricos que adotei, afirmei que o modo pelo qual abordaria a relação entre as *diferenças* e o currículo não partiria de nenhuma teoria curricular prévia, e sim das formas pelas quais tal relação foi vivida no cotidiano escolar. Percebi que algumas crianças sentiram dificuldades para *intuir* suas próprias *durações* e acabaram fixando sua atenção nos hábitos que contraíram, o que as fez representar o *tempo* como uma rotina mecânica atravessada por alguns episódios diferentes. Notei que outras crianças mergulharam nos *espaços virtuais*, vivenciando tal mergulho como uma jornada de descobertas e novidades. Percebi ainda, que outros alunos e alunas fizeram das relações interpessoais vividas no cotidiano da escola, a tônica de suas *durações*. Embora tenha sido importante perceber a quem as *diferentes durações* das crianças se ligaram – aos hábitos, aos espaços virtuais e às relações interpessoais –, dentro dessas *categorias* cada sujeito percorreu um movimento de *diferenciação qualitativa* singular. Cosme passou da condição de aspirante a *youtuber* ao posto de *youtuber praticante*. Antúrio percorreu uma trajetória na qual aprendeu a ser *youtuber escritor*. Angélica trilhou um percurso no qual aprendeu a agir com prudência, a fim de evitar desavenças com os colegas. Iasmim delineou um movimento de *diferenciação* no qual modificou os critérios que utilizava para selecionar os colegas com quem estabelecia laços de confiança especiais. Vitória modificou os sentimentos que tinham em relação a outra aluna, rompendo com as opiniões preconcebidas que tinha acerca dela e passando a amá-la. Iris percorreu um movimento de *diferenciação* no qual a imagem e o sentimento que tinha em relação a si mesma foram se modificando, o que deu a ela autoconfiança. Dália modificou as razões que utilizava para fazer suas escolhas e, por conseguinte, as próprias escolhas, ainda que as circunstâncias externas parecessem não lhe oferecer motivos para realizar tal modificação. Érica mudou seus sentimentos em relação a duas amigas, passando da estima para a mágoa, e desta para o desejo de afastamento definitivo. Acácio realizou um movimento no qual se deslocou do lugar de exclusão e projetou-se para a vivência de novas e promissoras relações de amizade. Sustento que foi possível perceber em cada *duração* vivida pelas crianças um percurso formativo singular, no qual a passagem do *tempo* significou alguma *mudança*. Portanto, as *diferentes durações*, bem como as relações estabelecidas por elas, traçaram *diferentes* currículos, compostos por *diferentes* memórias, desejos, sentimentos, conhecimentos e práticas.

Sinto que depois de ter percorrido todo o movimento desta pesquisa, consegui responder a questão colocada e o objetivo proposto em seu início. Embora eu saiba que o trabalho que ora apresento possui ainda lacunas a serem preenchidas; apesar de saber também

que ele está sujeito a questionamentos e críticas, penso que sua principal virtude está no fato de ter possibilitado que as vozes das crianças *praticantes* do cotidiano escolar fossem escutadas. A partir do momento em que ouvi e li suas narrativas, em que me dispus a lutar contra as ilusões que deformavam a compreensão de suas *diferentes durações* e que procurei perceber a riqueza e o peso existencial de tais narrativas, senti que meus modos de *ser* humano e professor já não eram mais os mesmos. Na medida em que me esforçava para auscultar cada nova narrativa apresentada e para me *simpatizar* com cada movimento de *diferenciação qualitativa* vivido pelas crianças, eu também me *diferenciava*. Desde que realizei minhas primeiras reflexões teóricas no período da graduação e no início da carreira docente, eu supunha que sob a camada mais *superficial* das práticas curriculares tradicionais, corriam, ainda que no silêncio das subjetividades, rios de águas *profundas*. Mas entre suspeitar da existência de tais rios e beber de suas águas, há uma grande distância. Uma vez experimentadas, tais águas me levaram a descobrir em cada criança um universo absolutamente único. Estar sensível às nuances que revelam as *diferentes durações* dos alunos e alunas é um desafio constante a nós professores e professoras. Tal desafio requer um permanente esforço de nossa intuição, esforço esse que se evidencia através da tentativa de nos *simpatizarmos* com cada criança, percebendo a singularidade de cada caminhar. Então, a partir do momento em que vemos em todas as crianças novos mundos a explorar – mundos esses que estão em ininterrupto movimento de *diferenciação qualitativa* –, no que se converte o currículo? A meu ver, converte-se em uma jornada na qual nós, professores e professoras, somos provocados a inventar novas viagens e explorar territórios desconhecidos, proliferar vivências, sentimentos, sensações e saberes.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de Oliveira; ALVES, Nilda. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008a. p. 15-38.

_____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de Oliveira; ALVES, Nilda. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008b. p. 39-48.

_____; GARCIA, Regina Leite. Prefácio Continuando a conversa – apresentando o livro. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008. p. 9-14.

BERGSON, Henri. **A energia espiritual**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **A evolução criadora**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **As duas fontes da moral e da religião**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. **Ensaio sobre os dados imediatos da consciência**. Lisboa: Edições 70, 1988.

_____. **Memória e vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2011. (Textos escolhidos por Gilles Deleuze).

_____. **O pensamento e o movente**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BIOTO-CAVALCANTI, Patricia Aparecida. Sobre as origens do currículo e da escola moderna. In: BIOTO-CAVALCANTI, Patricia Aparecida; TEIXEIRA, Rosiley; ANAYA, Viviani. **Currículo escolar**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

COSTA, Warley. **Currículo e produção da diferença: “Negro” e “Não Negro” na sala de aula de história**. 2012. 302f. Tese – Doutorado em Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

COUTO, Regina Célia. **O currículo como produtor de identidade e de diferença: efeitos na fronteira Brasil-Uruguay**. 2012. 207f. Tese – Doutorado em Educação – Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2012.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. São Paulo: Editora 34, 2012.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa. Diferentes abordagens, temas e modos de ser da pesquisa nos/dos/com os cotidianos. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008. p. 15-22.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas Estado da Arte. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

HAMILTON, David. Orígenes de los términos educativos “clase” y “currículum”. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 1, p. 1-24, jan./abr. 1993.

HARDT, Michael. **Gilles Deleuze: um aprendizado em filosofia**. São Paulo: Ed. 34, 1996.

KLIEBARD, Herbert Martin. Burocracia e Teoria de Currículo. In: MESSICK, Rosemary Graves; PAIXÃO, Lyra; BASTOS, Lília da Rocha. **Currículo: análise e debate**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1980a. p. 107-126.

_____. Os princípios de Tyler. In: MESSICK, Rosemary Graves; PAIXÃO, Lyra; BASTOS, Lília da Rocha. **Currículo: análise e debate**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1980b. p. 39-52.

KUENZER, Acácia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. **Bergson: intuição e discurso filosófico**. São Paulo: Loyola, 1994.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2012.

MACHADO, Alexsandro dos Santos. **Intuições para uma Pedagogia da Intuição: a Amizade enquanto uma Experiência Integral pela Dinâmica das Cartas**. 2012. 182f. Tese – Doutorado em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

MARCONDES, Danilo. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

MORATO PINTO, Débora; BORBA, Siomara; KOHAN, Walter. Atualidade de Bergson. In: LECERF, E.; BORBA, S.; KOHAN, W. **Imagens da imanência: escritos em memória de Henri Bergson**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 7-25.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 11-36.

_____. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 2002.

_____; TADEU DA SILVA, Tomaz. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; TADEU DA SILVA, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 7-38.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de Oliveira; ALVES, Nilda. A pesquisa e a criação de conhecimentos na pós-graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 577-599, maio/ago. 2006.

_____; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferenças no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

ROMUALDO, Anderson dos Santos. **“Doce ou atroz, manso ou feroz”**: os *currículos realizados/inventados* na relação com a(s) diferença(s) no cotidiano escolar. 2011. 123f. Dissertação – Mestrado em Educação – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2011.

SANTOS PINTO, Tarcísio Jorge. **Bergson e a nova compreensão da evolução da vida diante do evolucionismo mecanicista de Spencer**. 2000. 122f. Dissertação – Mestrado em Filosofia – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2000.

_____. **O método da intuição em Bergson e sua dimensão ética e pedagógica**. São Paulo: Loyola, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

TEITELBAUM, Kenneth; APPLE, Michael. John Dewey. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 194-201, Jul./Dez. 2001.

APÊNDICE

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Eu, _____, diretor da Escola Estadual Mariano Procópio, autorizo a realização da pesquisa de Mestrado de Luka de Carvalho Gusmão nesta escola.

Estou ciente de ele irá realizar observações em uma sala de aula de 4º ano do Ensino Fundamental durante os meses de setembro, outubro e novembro de 2016, fazendo anotações do cotidiano da turma.

Estou consciente de que as observações do cotidiano de sala de aula serão usadas como elementos de problematização para sua pesquisa, assim como podem vir a ser usados também em futuros trabalhos acadêmicos.

Por fim, estou ciente de que somente serão usadas as observações que envolvam alunos que receberam a devida autorização de seus responsáveis legais para participar da pesquisa. Caso os responsáveis não permitam que se utilize os nomes dos alunos, será resguardado o anonimato, usando-se pseudônimos para referir-se a eles na redação de textos e no relatório final da pesquisa.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do diretor

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Prezados (as) pais, mães ou responsáveis,

Caso você autorize a participação do aluno no projeto, peço que preencha o termo de consentimento abaixo. Caso não autorize peço que informe por escrito para que sua decisão seja registrada.

Eu, _____, responsável pelo(a) aluno(a) _____, autorizo sua participação na pesquisa de Mestrado de Luka de Carvalho Gusmão, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Estou ciente de que serão realizadas observações na sala de aula durante os meses de setembro, outubro e novembro de 2016, e de que serão feitas anotações do cotidiano da turma.

Estou consciente de que as observações do cotidiano de sala de aula serão usadas para a escrita da pesquisa de Mestrado de Luka de Carvalho Gusmão, assim como podem vir a ser usados também em futuros trabalhos acadêmicos.

Por fim, estou ciente de que somente serão usadas as observações e anotações que envolvam alunos que receberam a devida autorização de seus responsáveis legais para participar da pesquisa. Caso os responsáveis autorizem a participação do aluno na pesquisa, mas não permitam que sejam utilizados seus nomes verdadeiros, será resguardado o anonimato, usando-se pseudônimos para referir-se a eles na redação de textos e no relatório final da pesquisa.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do responsável