

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Márcio André Rodrigues Martins

**PROJETO CIVITAS:  
(multi)(pli)cidades e as interveRsões do tempo na sala de aula  
Ensino Fundamental**



Fotografia: Márcio Martins    Devir mamangava – flor de maracujá

Porto Alegre  
2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Márcio André Rodrigues Martins

**PROJETO CIVITAS:**  
**(multi)(pli)cidades e as interveRsões do tempo na sala de aula**  
**Ensino Fundamental**

Porto Alegre  
2009

Márcio André Rodrigues Martins

**PROJETO CIVITAS:  
(multi)(pli)cidades e as interveRsões do tempo na sala de aula  
Ensino Fundamental**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:  
Profa. Dra. Margarete Axt

Linha de Pesquisa: Educação, Arte,  
Linguagem e Tecnologia

Porto Alegre  
2009

#### **DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)**

---

M386p Martins, Márcio André Rodrigues

Projeto civitas: (multi)(pli)cidades e as interveRsões do tempo na sala de aula: Ensino Fundamental / Márcio André Rodrigues Martins; orientadora: Margarete Axt. – Porto Alegre, 2009.

193 f. +apêndice

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009, Porto Alegre, BR-RS.

1. Professor. 2. Formação. 3. Ensino fundamental. 4. Prática pedagógica. 5. Sala de aula. 6. Intervenção. 7. Experimentação. 8. Tecnologias. 9. Projeto Civitas. I. Axt, Margarete. II. Título.

CDU: **371.13**

Márcio André Rodrigues Martins

**Projeto Civitas:  
(multi)(pli)cidades e as interveRsões do tempo na sala de aula  
Ensino Fundamental**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

**Orientadora:** Dra. Margarete Axt.

Aprovada em 30 de set. 2009.

---

Dr. Cláudio Fernando André (MEC)

---

Dr. Daniel Soares Lins (UFC)

---

Dra. Rosa Maria Filippozzi Martini (UFRGS)

---

Dra. Tânia Mara Galli Fonseca (UFRGS)

---

Dra. Ada Beatriz Gallicchio Kroef (CEE/Ceará). Parecer por escrito

*À Naiara e à Andressa, pelo amor e o  
carinho, contraindo nossos passados  
com o presente intenso desta tese.*

## **Neste momento, agradeço imensamente:**

Aos professores de Venâncio Aires, Mato Leitão e Cruzeiro do Sul, pelos encontros e construções coletivas, que fizeram do projeto civitas um modo singular de ser professor.

Às professoras Marlise, Maria Olani e Orlanda pelo desafio inicial em em 2002.

Aos gestores e coordenadores pedagógicos que colaboram com o projeto, criando as condições para que os professores participassem dos grupos de estudo.

Às equipes das secretarias de educação dos municípios de Venâncio Aires, Mato Leitão e Cruzeiro do Sul, que se tornaram parceiros na gestão e na construção do civitas.

Aos secretários de Educação e Prefeitos dos municípios de Venâncio Aires (desde 2002), de Mato Leitão (desde 2004), de Cruzeiro do Sul (desde 2008), pela parceria com o LELIC e co-coordenação em seus respectivos municípios e mandatos.

Às crianças pelo inusitado de suas invenções, de suas descobertas, de suas cidades imaginadas, tornando-se parceiros de seus professores nessas (multi) (pli)cidades.

À FINEP que apoiou financeiramente o projeto civitas e minha pesquisa .

Ao CNPq, pelo apoio financeiro e viabilização da primeira versão do civitas.

Ao MEC, que através da Secretaria de Educação Superior (SESu-MEC) apoiou as atividades de extensão do civitas

À UFRGS que, através da Pró-Reitoria de Extensão orientou os primeiros convênios e acolhida do projeto civitas também como projeto de extensão. À Pro-Reitoria de Pesquisa que apoiou o projeto. À Pro-Reitoria de Ensino por onde me vinculo como aluno dessa Universidade.

À FACED e ao Giovane, pelas orientações no recebimento e encaminhamento dos convênios com os municípios.

Ao PPGEDU e à COMPÓS que, em vários momentos souberam compreender a dimensão do projeto e a complexidade da gestão, apoiando sempre que precisei. Também agradeço ao Eduardo por sua disposição e sua atenção em ajudar e atender bem.

Ao LELIC (Laboratório de Estudos da Linguagem, Interação e Cognição) da UFRGS, formando grupo, matilha, bando, entre encontros presenciais e virtuais, com quem teci e tecemos um modo de ser, de pesquisar, de conviver.

À orientadora Professora Margarete Axt, pela orientação que afectava e provocava desejos de um pesquisar envolvido e implicado. Pela escuta amiga e sensível. Pelas parcerias que transbordam da tese para outros projetos e possibilidades

À Professora Rosa Vicari, parceira nas interfaces civitas-tecnologia.

A Professora Tânia Galli, pela tríplice leitura de um acontecimento: projeto-ingresso, projeto-passagem até o desprojetar da tese.

À Professora Rosa Martini, pelas leituras do projeto de tese.

À Janete, colega-amiga, pela contribuição na segunda língua.

À Ada, pelas leituras, pistas e o riso-filosofar que nos fazia amigos.

À Carime e ao Evandro, colegas que fazem de uma década de convívio leliquiano, uma singularidade no pensamento e na vida.

Ao Leandro, amigo, colega, pensador nômade da arquitetura e da cidade.

Ao Ricardo, amigo-irmão de todas as horas, fazendo da escuta uma duração.

À Gislei e sua escuta aguçada de cada palavra-fluxo

À Joelma, contraindo passado e futuro de encontros e parceria.

À Naiara e à Andressa (Dessa), esposa e filha, que teceram momentos importantes de suas vidas com esta obra-tese. E às nossas famílias que souberam apoiar e escutar.

À Cilda, mãe-professora, atenta e observadora deste acontecer.

À Magda e ao Marcelo, irmãos que fizeram da distância uma escuta próxima.

Ao grupo de estudos e orientação que pensaram e inventaram juntos, vibrando, sonhando, entre conversas, leituras e devaneios.

Aos “pesquisadores do Civitas”, colegas, parceiros, que juntos transformam continuamente o projeto numa rede de produções, pesquisas e afecções.

O tempo é invenção ou então não é nada.  
(BERGSON, 1964, p. 329).

Essa trama de tempos que se aproximam,  
se bifurcam, se cortam ou que  
secularmente se ignoram, abrange *todas*  
as possibilidades. (BORGES, 2007, p. 92).

## RESUMO

Esta tese pretende apresentar uma contribuição aos estudos em educação e, mais especificamente, para a formação de professores em serviço, por meio de um debate sobre as condições de criar e inventar, para além da reprodução de modelos. Essa discussão que, via de regra, já vem acontecendo há mais tempo, tem defendido a invenção do novo como *ruptura* dos modos dominantes de pensar e aprender que tendem a cópia e a reprodução. Já a tese explorou as possibilidades de invenção, dando-se na *coexistência* com os modelos instalados e vigentes de pensar e aprender, sem ruptura anunciada ou como pressuposto de partida, mas por interversões que desviam as linhas instituídas como rotinas e hábitos nos modos de ensinar e aprender em sala de aula. A problematização inicial é de natureza filosófica, mas a ciência, atualmente contagiada e desafiada nessa direção, permitiu que esse estudo se aproximasse do tênue e intenso fio que faz comunicar esses dois planos: o filosófico e o científico. As linhas de tensionamento para pensar a invenção em educação, e mais especificamente a invenção na sala de aula e na formação de professores, foram estudadas, para esta tese, a partir das produções filosóficas de Bergson, Deleuze e Guattari, e científicas com Prigogine. Essas linhas apresentam- -se, num sentido, como tendência a produzir um observador externo, explicador do mundo, sendo arrastado pelos contextos práticos e utilitários da vida cotidiana, podendo ser denominadas de tendência ao *desenvolvimento*. Em outro sentido, coexistente ao primeiro, as linhas em tensão apresentam-se em curva, fazendo da resistência uma tendência ao *envolvimento*, que, pelo *contágio de si*, e pela implicação, permitiria ultrapassar e inverter as tendências explicativas. As condições de produção desta tese, *ENTRE* essas duas linhas, são dadas pelo vínculo com um grupo de pesquisa em desenvolvimento no Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição – LELIC – da Faculdade de Educação da UFRGS, com o **Projeto Civitas** e pelos grupos de estudos com os professores em formação. Desse agenciamento “LELIC-Civitas-professores”, que é o meio, o entre-linhas, entre-tempo, emerge um campo de experimentação e problematização das ideias e do pensamento. Assim, a tese explorou tanto a “invenção das condições de invenção” de um pesquisador, de uma sala de aula, de um professor, de um grupo, de uma rede, como as inversões que se produzem nas linhas que tendem a desviar, das mudanças contínuas e em devir, próprias da duração dessa invenção. O estudo das inversões passou por uma discussão sobre modos de simular e de pensar e prosseguiu nos capítulos finais da tese com a exploração do plano do conceito de *interveRsão* e dos *diagramas de interveRsões*.

Palavras-chave: **Professor. Prática pedagógica. Ensino Fundamental. Projeto Civitas. Ensino Fundamental. Experimentação. Intervenção. Tecnologia.**

---

MARTINS, Márcio André Rodrigues. **Projeto Civitas**: (multi)(pli)cidades e as interveRsões do tempo nas práticas pedagógicas – Ensino Fundamental. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 193 f. +apêndice. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2009.

## ABSTRACT

This thesis intended to make a contribution to studies in education and more specifically to educate teachers in service, through a debate on how to create and invent, beyond the reproduction of models. This discussion, which as a rule has been going on, supports inventing new thoughts and rupturing with dominant modes of thinking and learning, which have a tendency to copy and to reproduce. This thesis, on the other hand, explored the possibilities for invention, which happens in coexistence with the traditional and current models to think and learn, without a rupture as such, but with inversions that deviate from the lines established as routines and habits and modes of teaching and learning in the classroom. The initial questioning is philosophical in nature, but science, currently infected and challenged in this direction, enabled this study to approach the delicate and heavy thread communicating the philosophical to the scientific level. The lines of tension to think the invention in education and more specifically the invention in the classroom and in teacher education were studied for this thesis from the philosophical productions of Bergson, Deleuze and Guattari, and the scientific productions of Prigogine. These lines present themselves in one sense as a tendency to make an outside observer, explainer of the world, drawn by the utilities and practical contexts of everyday life that can be called a trend towards development; in another sense, alongside the first one, tension lines present as curved lines that turn resistance into a trend to involvement that through contagion of self, and by implication, would help to overcome and reverse the explanatory trends. The conditions for the production of this thesis between these two lines are given by a link to a research group under development at the Laboratory for Studies in Language, Interaction and Cognition - LELIC, Faculty of Education at the UFRGS with the Civitas Project and groups of studies with teachers under education. From this agency 'LELIC-Civitas-teachers', which is the milieu, the intertwining agent, the time between, emerges a field of experimentation and questioning of ideas and thought. Therefore, this thesis explored both the 'invention of the conditions for invention' of a researcher, of a classroom, of a teacher, of a group, of a network, and the inversions that occur in those lines that tend to deviate from continuous changes and to become, throughout the duration of the invention. The study of inversions has gone through a discussion of ways to simulate and to think and continued in the final chapters of the thesis with the construction of the concept of interveRsion and interveRsion diagrams.

**Keywords: Teacher. Pedagogic practic. Classroom. Projeto Civitas. Primary Education. Experimentation. Intervention. Technology**

---

MARTINS, Márcio André Rodrigues. **Projeto Civitas: (multi)(pli)cidades e as interveRsões do tempo nas práticas pedagógicas – Ensino Fundamental.** Porto Alegre: UFRGS, 2009. 193 f. +apêndice. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2009.

## LISTA DE FIGURAS E DIAGRAMAS

Figura 1 - Rascunhos da orientação [...] sobre a organização de uma rede entre as escolas.....	17
Figura 2 - Rascunhos da orientação [...] sobre a construção da proposta pedagógica de formação de professores em rede telemática.....	18
Figura 3 - Ações atuais nos municípios.....	23
Figura 4 - Grupos de estudos de 2002 a 2009.....	24
Figura 5 - Caixa de “sucatas” na sala de aula – caixa-imagem.....	57
Figura 6 - Caixa de “sucatas” na sala de aula – caixa-imagem-movimento.....	58
Figura 7 - Caixa de “sucatas” na sala de aula – caixa-imagem-tempo.....	58
Figura 8 - Máquina Invento.....	59
Figura 9 - Caixa da Transformação.....	59
Figura 10 - Sucataria.....	59
Figura 11 - Caixa da Construção.....	59
Figura 12 - Caixa das Coisas: Slide de apresentação de uma professora.....	60
Figura 13 - Ilha tecnológica na sala de aula.....	64
Figura 14 - Representação do município: perspectiva geral.....	70
Figura 15 - Representação do município: igreja situada no centro da cidade.....	70
Figura 16 - Desenho representando o 3º distrito do município estudado.....	71
Figura 17 - Maquete de barro: crianças exploraram as formas do relevo (planície, planalto, serra,...).....	71
Figura 18 - Maquete do distrito (faixas pretas representam estradas asfaltadas).....	72
Figura 19 - Maquete representando, no ano seguinte (2004), o mesmo distrito da figura anterior.....	72
Figura 20: Maquete de um distrito: destaque nas instalações de gado leiteiro.....	73
Figura 21 - Maquete de um distrito: destaque na criação de emas.....	73
Figura 22 - Detalhe ampliado da maquete de um dos distritos que compõem o mapa/maquete .....	74
Figura 22a - Maquete construída coletivamente e interligando todos os distritos. Na extremidade superior, [...]......	74
Figura 23 - Moinho, roda d’água, dutos, .....	77
Figura 24 - Cidade imaginária, construída pela 3ª série do EF.....	78
Figura 25 - A loja das Delícias.....	79
Figura 26 - A Praça Nova Luz.....	80
Figura 27 - Divisão do misto e o método da “melhor escolha”.....	83
Figura 28 - Corte segmentante.....	96

Figura 29 - Corte bifurcante (corte movente – continuidade).....	99
Diagrama 1 - Diagrama de interveRsões: instabilidades, bifurcações e dualismos.....	102
Figura 30 - Cone invertido proposto por Bergson (1999, p. 190) para explicar os níveis de contração do tempo.....	138
Diagrama 2 - Bifurcações no caos e a emergência de estados em “equilíbrio instável” .....	150
Diagrama 3 - Bifurcações e emergência do vivo.....	158
Diagrama 4 - Diagrama de interveRsões: limiares de bifurcação e de curvatura....	163
Diagrama 5 - Diagrama de interveRsões: bifurcações das linhas moleculares.....	164
Diagrama 6 - Diagrama de interveRsões e as bifurcações das linhas mistas (no detalhe: divisão e diferenciação das linhas e fluxos).....	166
Diagrama 7 - Diagrama de interveRsões e o eterno retorno da diferença.....	167
Diagrama 8 - Diagrama de interveRsões: vetor molecular e vetor consistente .....	169
Diagrama 9 - Diagrama de interveRsões: singularidades e seus quanta.....	176
Diagrama 10 - Ciclo dos fluxos e quanta proposto por Deleuze e Guattari.....	176
Figura 31 - Pipagrafando: Slide da apresentação de Sandra E. K. Stertz no Encontro Intermunicipal do Projeto Civitas em 2008.....	181
Diagrama 11 - InterveRsões e as (multi)(pli)cidades.....	181
Diagrama 12 - Movimento normal: representação indireta do tempo.....	222
Diagrama 13 - Movimento aberrante: apresentação direta do tempo.....	228
Diagrama 14 - Diagrama de InterveRsão das imagens.....	232
Diagrama 15 - Diagrama de interveRsões e o cone invertido de Bergson.....	240

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
1.1 OS GRUPOS DE ESTUDO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	24
<b>2 CIVITAS-IDEIA</b> .....	28
2.1 IDEIA, EXPERIÊNCIA E IMAGINAÇÃO.....	28
<b>2.1.1 Rotinas, ideias gerais e a natureza da nossa inteligência estratégica</b> .....	29
<b>2.1.2 A inteligência estratégica continuada na escola</b> .....	33
<b>2.1.3 Experiência, dados e ideias</b> .....	36
2.2 IDEIAS PROBLEMÁTICAS: dado-problema e dado-fluxo.....	44
<b>2.2.1 Novos problemas: Como iniciar o civitas?</b> .....	46
<b>2.2.2 Problematizações entre a linha reta do “iniciar” e a curvatura do “desvio”</b> .....	50
<b>2.2.3 Dificuldades do pensamento estratégico para operar na mudança</b> .....	52
2.3 IDEIAS EM DEVIR.....	53
<b>2.3.1 Em busca de um devir-civitas</b> .....	53
<b>2.3.2 Caixa de coisas: implicações da memória virtual nos interstícios do hábito</b> .....	56
<b>2.3.3 Produção de dados e as experimentações com o “simples”</b> .....	66
<b>3 CIVITAS-SIMULAÇÃO</b> .....	69
3.1 (MULTI)(PLI)CIDADES NA SALA DE AULA.....	69
<b>3.1.1 O estudo do município: representações do “lugar onde mora”</b> .....	69
<b>3.1.2 Aprender a cidade pela invenção do lugar</b> .....	75
3.2 DUPLA-SIMULAÇÃO OU SIMULAÇÕES “SS”.....	81
<b>3.2.1 Divisão do misto: instabilidade bifurcativa e o retorno da diferença</b> .....	83
<b>3.2.2 Simulações extensivas e simulacros intensivos</b> .....	86
3.3 CIDADES-MAQUETE OU CIDADES SIMULADAS.....	91
<b>3.3.1 O mundo das representações (ou das boas cópias)</b> .....	91
<b>3.3.2 Cortes e recortes e as condições da experiência</b> .....	94
3.4 CIDADES-SIMULACRO OU CIDADES QUE SIMULAM.....	99
<b>3.4.1 O Simulacro como máquina – a simulação como emergência</b> .....	99
<b>3.4.2 InterveRsões: do dualismo à duração do meio</b> .....	102
<b>3.4.3 Complicações, implicações, explicações</b> .....	107
<b>3.4.4 O aprender: entre a implicação intensa e a explicação extensa</b> .....	110

<b>4 CIVITAS-CONCEITO</b> .....	114
4.1 INTERVERSÕES: um conceito em construção.....	114
4.1.1 Criação, inversão e retorno: um campo problemático-filosófico.....	118
4.1.2 A realidade é mudança ininterrupta.....	121
4.1.3 A inteligência estrategiante e as pedagogias estrategiadas.....	124
4.2 INTERVERSÕES PEDAGÓGICAS.....	128
4.2.1 Percepção e mudança: experimentações pela atenção.....	128
4.2.2 Intervenções e os sentidos do tempo pedagógico.....	134
4.2.3 Intervenções na metodologia de sala de aula.....	137
<b>5 MAQUINARIAS DO CAOS E O TEMPO-INVENÇÃO</b> .....	145
5.1 INSTABILIDADES E BIFURCAÇÕES: "entre" a matéria e a entropia.....	145
5.1.1 Instabilidades e emergências singulares.....	148
5.1.2 Entre-devires: o tempo e a invenção do vivo.....	151
5.1.3 Bifurcações e multiplicidades.....	155
5.1.4 Ciência e percepção: um modo de pensar em comum.....	159
5.2 DIAGRAMA DE INTERVERSÕES: "entre" linhas e fluxos.....	161
5.2.1 Diagrama de intervenções: entre a linha reta e a curvatura.....	162
5.2.2 Diagrama de intervenções e o eterno retorno da diferença.....	166
5.2.3 Os agenciamentos no interior dos estratos.....	167
5.2.4 Limite, limiar e as máquinas abstratas.....	172
5.2.5 Diagrama de Intervenções: fluxos que retornam.....	175
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	179
6.1 A INTERVERSÃO DA PRÓPRIA TESE.....	181
6.2 PROBLEMAS E RESPOSTAS.....	186
6.3 OS PERIGOS DO MÉTODO.....	187
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	190
<b>APÊNDICES</b> .....	194

## 1 INTRODUÇÃO

O projeto civitas<sup>1</sup> arrasta consigo uma infinidade de fluxos e linhas, entrelaçando planos distintos de pensar e experimentar, enquanto misturando universos de crianças, professores, pesquisadores, instituições, tempos, espaços... Em algumas dessas linhas veremos um grupo interdisciplinar de pesquisadores e, perpassando sobre o plano que mapeia as tendências do projeto, elementos da história/formação de cada integrante:<sup>2</sup> pedagogias, linguagens, estéticas arquitetônicas, artes, informática...

Nesse sentido é que pensar o projeto civitas é, antes, falar do próprio grupo de pesquisa, falar do LELIC,<sup>3</sup> pensar os desejos, as afecções, nossos modos de nos envolver. Aqui lembro uma passagem em *Diálogos*, onde Deleuze e Parnet (1998, p. 112), colocam que “todo desejo é assunto do povo, ou um assunto de massas, um assunto molecular”, pois o agenciamento, sendo coletivo, também ele é um coletivo. O desejo é revolucionário porque sempre quer mais conexões, mais agenciamentos.

Um agenciamento em sua multiplicidade trabalha forçosamente, ao mesmo tempo, sobre fluxos semióticos, fluxos materiais e fluxos sociais (independentemente da retomada que pode ser feita dele num corpus teórico ou científico). (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 34).

Um devir, dizem Deleuze-Guattari, existe desde sempre, não há começo nem fim, só há encontros. Na paisagem desses encontros, num momento estamos em 1999, por ocasião da seleção para o mestrado em Educação.<sup>4</sup> No ingresso, trazia na

---

<sup>1</sup> O projeto civitas, de responsabilidade do Laboratório de Estudos em Linguagem Interação e Cognição (LELIC/UFRGS), tem tido, em diferentes momentos do seu desenvolvimento, apoio institucional da Universidade, do MEC-SESU (Setor de Ensino Superior do Ministério da Educação), da agência federal de fomento à pesquisa, CNPq, na forma de bolsas e recursos, da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) também com bolsas e recursos e, mais recentemente, do programa de cooperação internacional Pró-África (Ministério de Ciência e Tecnologia – CNPq). O seu desenho prevê, no âmbito atual de abrangência do Projeto, uma necessária integração das instâncias de Pesquisa acadêmica e desenvolvimento e de Extensão, enquanto compromissada com o uso inovador das tecnologias na Educação Básica e, conseqüentemente, com a formação de professores em serviço. O projeto está sob coordenação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Margarete Axt.

<sup>2</sup> O grupo inicial, envolvendo áreas da Educação, Arquitetura e Informática, era composto por Margarete Axt (coord.), Márcio Martins, Leandro Andrade e Rosa Vicari (consultora para IA).

bagagem uma ideia de pensar “o meio”<sup>5</sup> como condição de invenções da escola; entretanto, esse meio era confuso, misturavam-se ideias de “escola ideal”, “escola real” e “escola possível” com a proposta de um “professor pesquisador”.

As figuras a seguir são cópias dos rascunhos da orientação do projeto de dissertação do mestrado (1999, sob orientação da Dra. Margarete Axt). São ideias gestadas com o grupo de orientação, onde os projetos de cada um dos pesquisadores do Lelic, reverberavam nessas produções.

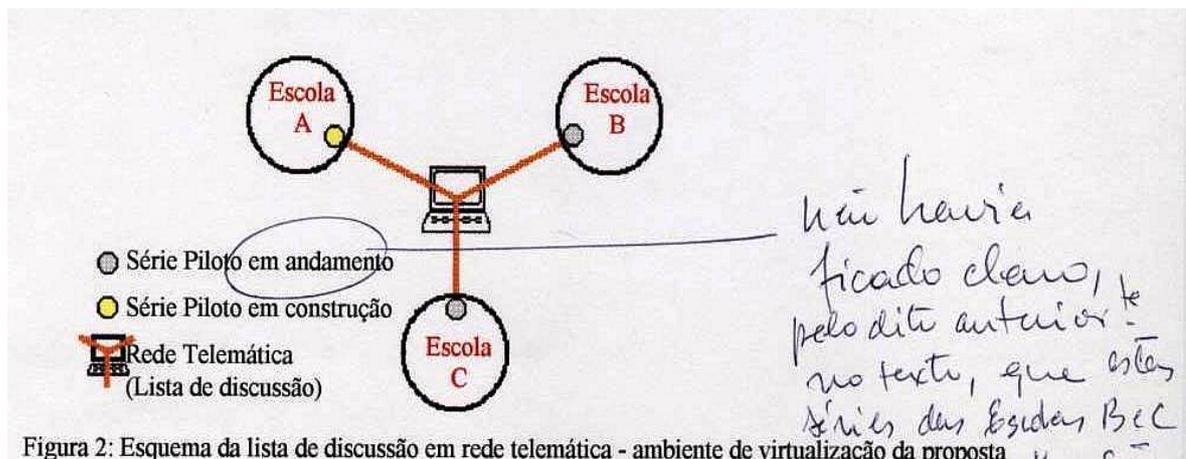


Figura 1 - Rascunhos da orientação durante a construção do projeto de dissertação de mestrado, sob orientação da Dra. Margarete Axt, sobre a organização de uma rede entre as escolas.

Essa discussão de orientação girava em torno da construção de uma rede de escolas piloto que na época deu origem ao projeto do mestrado<sup>6</sup>, envolvendo formação de professores das séries finais dos ensino fundamental. Essas discussões envolviam todo o grupo de pesquisa, pois muitas das orientações eram coletivas. Cada uma dessas ideias traçadas nessas figuras eram ideias coletivas e o que me liga a elas é um tênue fio de um passado-professor em sala de aula.

<sup>3</sup> Laboratório de Estudos em Linguagem Interação Cognição (LELIC/UFRGS). Coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dra. Margarete Axt.

<sup>4</sup> Orientação de Margarete Axt.

<sup>5</sup> Na época, as teorias com as quais operava não eram essas com que atualmente trabalhamos (com Bergson, Deleuze e Guattari), embora Prigogine e Stengers já estivessem presentes. Também foi com Prigogine e Stengers que cheguei a Bergson. Na época, no projeto apresentado como requisito de passagem direta para o Doutorado, propus o tempo (o tempo sentido e o sentido do tempo) como operador de mudanças nos modos de pensar e como possibilidades de encontros entre durações distintas, perpassando matérias e vidas. Encontros de sentidos “na” duração. Encontros com a mudança em vez de FAZER mudar.

<sup>6</sup> Martins (2002) – Or. Margarete Axt.

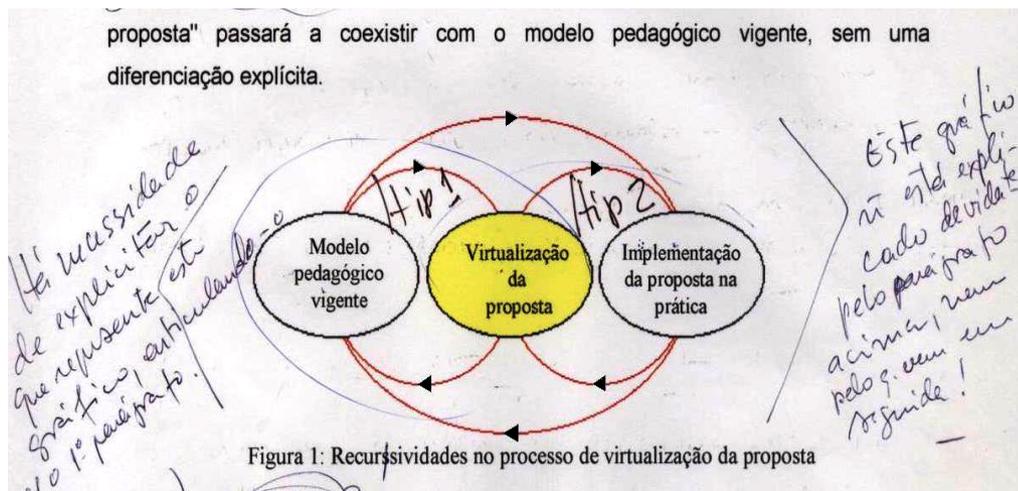


Figura 2 - Rascunhos da orientação durante a construção do projeto de dissertação de mestrado (or. Margarete Axt) sobre a construção da proposta pedagógica de formação de professores em rede telemática.

Nessa outra discussão acima, eu e minha orientadora pensávamos a ideia de coexistência das propostas pedagógicas na virtualização e na atualização (modelo vigente) através da experiência empírica (implementação da proposta). Apesar de utilizarmos os conceitos de coexistência e de virtualização, na época os teóricos que trabalhávamos não eram Deleuze, Guattari e Bergson.<sup>7</sup>

Encontrava-me, naquele momento, com as experiências e produções teóricas de Axt<sup>8</sup> e Maraschin,<sup>9</sup> no campo da educação e, mais especificamente, na construção de metodologias de formação de professores em ambientes virtuais de interação. Além desses encontros envolvendo a orientação e a prática de pesquisa, também tive a oportunidade de conviver no LELIC com colegas de diferentes áreas de formação. Um grupo com uma proposta interdisciplinar e com um funcionamento que compartilhava a gestão da pesquisa, numa perspectiva descentralizada. Neste ano em que ingressei no LELIC pude conhecer, nos primeiros encontros de estudo, os colegas Carime Elias e Evandro Alves, vindos da pedagogia. Em seguida, Eny Schuch das artes e Leandro Andrade<sup>10</sup> da arquitetura.

<sup>7</sup> Nossos teóricos eram Piaget (recursividades), Prigogine (coexistência) e Lévy (sobre o virtual). Os conceitos entre parênteses dizem respeito a esse recorte do rascunho de orientação. Os estudos de Axt e Maraschin, sobre as tecnologias, linguagens e redes também influenciaram nesses traçados.

<sup>8</sup> AXT, M. Linguagem e Telemática: tecnologias para inventar-construir o conhecimento. **Educação, Subjetividade e Poder**. Porto Alegre, n. 5, p. 20-30, jul. 1998.

<sup>9</sup> AXT, M.; MARASCHIN, C. Prática pedagógica pensada na indissociabilidade conhecimento-subjetividade. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 1, p. 57-80, jan.-jun. 1997.

Outro aspecto importante neste modo como se constituiu o grupo de pesquisadores do LELIC foi o das orientações coletivas, não apenas *do* coletivo mas, também, *pelo* próprio coletivo, segundo um princípio paradoxal: da *orientação para a desorientação* do pensamento *reto*, ou seja, buscávamos um pensamento nômade, como propunham Deleuze e Guattari. Surgia um grupo onde o *pesquisador* coexistia e tensionava com o *dever-outro*. Não estamos falando de criação de um *dever*, mas de um modo de atenção sobre o *dever* que nos inventava como grupo e como pesquisadores, talvez um *modo de existir* enquanto grupo.<sup>11</sup> Quando falamos de *dever* não faz sentido falarmos de antecedentes, que remeteriam a uma história e a uma cronologia, neste sentido, as datas abaixo (2000-2009) pretendem apresentar alguns pontos de bifurcação, como coexistência de fluxos (grupo-projeto) do que uma sucessão de instantes/fases.

Em 2000, os projetos de pesquisa que cada um de nós, pesquisadores do LELIC, estava apresentando exigia que pensássemos numa perspectiva da multiplicidade e da diferença. A necessidade de invenção de novas metodologias, exigiu que adotássemos um dos projetos do grupo como plano de experimentação empírico-conceitual. Assim, surgiu o projeto “Estudos e Criação em Hipermídia -- explorando possibilidades no Ensino à Distância” cujo objetivo principal era a construção de um ambiente digital de aprendizagem com capacidade de resposta às distintas abordagens disciplinares contempladas no âmbito dos pesquisadores.<sup>12</sup> Esse projeto obteve aprovação na chamada para *Projetos em Educação a Distância* através do Edital EAD/UFRGS – 001/2000.

Em 2002, foi aprovado o “Projeto civitas: cidades virtuais, tecnologias para aprendizagem e simulação”<sup>13</sup> através do Edital CNPq 09/2001 – *ProTeM/Socinfo 01/2001 – Tecnologias para Desenvolvimento e Pesquisa em Conteúdos Digitais* (2002 a 2004). Também foi aprovado o projeto Estudos e Criação em Hipermídia –

<sup>10</sup> Com experiências em invenção e imaginação de cidades com alunos de graduação na disciplina de teorias urbanas no curso de Arquitetura da UFRGS.

<sup>11</sup> A referência ao projeto civitas apresentada ao logo desta tese aparecerá como “projeto do lelic” para remeter a esses devires e agenciamentos, envolvendo multiplicidades e não apenas múltiplos autores.

<sup>12</sup> O subprojeto *Explorando Santa Fé* foi definido pelo grupo de pesquisa como experimento-piloto para o planejamento do ambiente. Esse subprojeto era o projeto de doutoramento de Leandro M. V. Andrade no PGIE/UFRGS, e estava voltado ao ensino de teorias urbanas no Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo da UFRGS, cuja proposta envolvia a construção cooperativa de uma cidade virtual, organizada a partir da narrativa de Erico Veríssimo em **O Tempo e o Vento**, sobre a fundação do povoado de Santa Fé. O texto base desse subprojeto: ANDRADE, L. M. V.; AXT, M. **Explorando Santa Fé**: da simulação presencial ao ambiente telemático. Porto Alegre:

Construteias (Edital UFRGS-EAD 02). Como dissemos antes, as versões de cada projeto surgem do *meio* e não na sequência cronológica de um “substituindo” o outro. A coexistência não é apenas espacial, como neste caso, mas uma coexistência mais radical de que é sempre um passado inteiro do projeto atualizando-se em uma nova versão. Apesar de os objetivos gerais do projeto civitas, na versão aprovada por esse edital do CNPq, estarem centrados na construção de um ambiente virtual de “simulação” de cidades, também estava prevista a formação de professores para trabalhar com uma metodologia pedagógica que privilegiasse a invenção e a criação pelas crianças. Essas atividades de formação docente aconteceram no município de Venâncio Aires, que tinha sido convidado e aderiu ao projeto. A contrapartida do município foi apenas a de garantir um espaço semanal de estudos, dentro da carga horária contratual, para um grupo de professores de terceira série, envolvendo três escolas.

Ao final de 2003, o projeto civitas recebeu recursos através do Edital SESu-MEC (nov/2003 a abr/2004; 2004-2005), tendo em vista ações específicas de formação docente em serviço.

Em 2004 apresentamos aos municípios, com a participação da Pró-reitoria de Extensão da UFRGS, uma proposta de convênio. Apesar de o projeto ter iniciado em Venâncio Aires<sup>14</sup> foi o município de Mato Leitão que se interessou primeiro em assinar o convênio envolvendo contrapartida financeira, cujo objeto era:

[...] i) construir um plano piloto (de micropolítica) de capacitação dos professores de 3ª série para a construção-invenção de novas práticas pedagógicas, operando sobre os eixos da aprendizagem e das novas tecnologias digitais; ii) com a equipe pedagógica e técnica da Secretaria Municipal de Educação (SME), mapear os movimentos produzidos no projeto piloto com as 3ªs séries e definir estratégias no plano macropolítico de envolvimento em comunidades de aprendizagem e de inclusão digital.

---

PGIE/UFRGS, 1999.

<sup>13</sup> Equipe proponente: Margarete Axt (Doutora em Linguística Aplicada, professora na Faculdade de Educação, coordenadora), Márcio André R. Martins (Mestre em Educação, professor da educação básica), Leandro M. Andrade (Mestre em Arquitetura e professor na Faculdade de Arquitetura), Rosa M. Vicari (Doutora em computação, professora no Instituto de Informática).

<sup>14</sup> Neste ano ocorria uma transição de governo municipal em função do ano eleitoral de 2004. Face a essa mudança, os novos gestores não conseguiram avaliar a tempo de encaminhar o processo de convênio para tramitação. O município de Mato Leitão, possivelmente por ser menor, foi mais ágil no trâmite interno. Em 2005, Venâncio Aires retoma o processo e encaminha carta de intenções para assinar o convênio.

Além desses convênios, construímos protocolos de cooperação com a Associação dos Municípios do Vale do Rio Pardo (AMVARP) e com a Federação das Associações dos Municípios do Rio Grande do Sul (FAMURS). Esses protocolos de cooperação têm como objetivo, a médio/longo prazo, a integração dos municípios numa rede intermunicipal de formação de professores e de construção das políticas educacionais da região.

Ainda em 2004, recebemos recursos do CNPq, pelo Edital Universal – 2004, com o projeto “CIVITAS II – Cidades Virtuais II: Tecnologias (e Metodologia) para Aprendizagem e Simulação”, com duração prevista para dois anos (2005-2006). Os objetivos dessa versão do projeto eram:

(1) Operar nos microespaços educativos abertos a experimentações (nos contextos micropolíticos das escolas de educação básica, séries iniciais/terceira série), mediante condições postas/criadas pela pesquisa, no âmbito da formação continuada de professores em serviço, numa relação de tensionamento com as políticas públicas de inclusão digital (mas que não deixam de ser também de inclusão social), problematizando a invenção de uma “metodologia de formação em contexto” e atualizando possibilidades de experimentação-in(ter)venção que durem no tempo, para além do término dos projetos de pesquisa e parceria universidade-escola.

1.1 Analisar as relações de implicação entre pressupostos educativos que sustentaram a concepção metodológica de formação no CIVITAS I e seus efeitos na formação/intervenção, gerando a construção e a sistematização de conceitos para operar as tecnologias na educação (e na formação), numa dimensão micropolítica de inclusão digital, mas enquanto tensionada por uma concepção ético-político-pedagógica agenciada pela via da diferença e pela potência de criar.

1.2 Aperfeiçoar as interfaces de comunicação a distância, para viabilizar a interação entre professores em serviço, na formação continuada em rede, de modo a constituir comunidades virtuais de aprendizagem.

1.3 Disponibilizar as interfaces de comunicação a distância e ferramentas aos alunos (e seus professores), viabilizando a discussão, em rede, de conteúdos curriculares e de organização das cidades virtuais.

1.4 Aperfeiçoar o protótipo “Editor” de Cidades Virtuais para viabilizar, em rede e em maior escala, a geração cooperativa das mesmas, pelos alunos, a partir da definição, por eles próprios, de regras de convivência no espaço virtual (e na sala de aula) e da pesquisa em pequenos grupos a respeito das demandas de uma cidade concreta.

1.5 Experimentar, com os professores em formação, a troca do modelo “laboratório de informática” fora da sala de aula para uma proposta de ilha tecnológica dentro da sala de aula, utilizada de acordo com uma dinâmica de diversificação das atividades em torno dos conteúdos curriculares (no caso, das cidades).

1.6 Possibilitar o uso das tecnologias do virtual dentro do currículo numa proposta de abertura à diversidade e à interlocução, com tomadas de posição pelos grupos de alunos, em acordo mais com uma política distributiva e de explicitação ética das relações de forças em confronto e menos com uma de concentração de poder.

(2) Criar condições de possibilidades para amplificação do projeto, não tanto pela convergência de alternativas de intervenção, criando modelos e padrões a serem “aplicados”, mas, antes, abrindo espaços-tempos para a emergência de alternativas locais de in(ter)venção nos contextos educativos, pela via da diferença e da potência de criar.

2.1 Contribuir, no plano micropolítico e dos microespaços de atuação na escola, para a criação de condições de abertura a (e de constituição por) adesão de novos grupos de estudo e de oficinas para a formação continuada de professores em serviço, na região da AMVARP – Associação dos Municípios do Vale do Rio Pardo, parceira do projeto CIVITAS II.

Em 2007, o projeto foi aprovado pela Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP, através da chamada pública MCT/FINEP/MEC – Jogos Eletrônicos Educacionais 02/2006 (Convênio nº 01.06.1136.00). Nesse projeto, retomamos a programação do *software* de simulação de cidades (*città*).<sup>15</sup> Nesse ano ingressou o município de Sobradinho.<sup>16</sup> Atualmente, estão conveniados quatro municípios do Rio Grande do Sul: Venâncio Aires (início em 2002), Mato Leitão (início em 2004), Sobradinho<sup>17</sup> (início em 2007) e Cruzeiro do Sul (início em 2008).

Em 2008, obtivemos apoio num projeto de cooperação internacional por meio do Edital CNPq-Proáfrica (duração: 2009-2010): “Compartilhamento de experiências e tecnologias na formação de professores em serviço: o civitas na interface Brasil-Moçambique”. A parceria foi construída com Moçambique (Universidade Pedagógica de Maputo – UPM) e envolve formação de um grupo de seis professores de três escolas públicas de Maputo, sob a coordenação compartilhada do grupo de pesquisa LELIC e de um grupo de três pesquisadores da UPM. Também obtivemos apoio do CNPq através do edital MCT/SETEC/CNPq nº 67/2008 – RHAE Pesquisador na Empresa: Projeto ASSISTIVA – Assistente Inteligente Vocal para Maga Vitta.<sup>18</sup>

A equipe atual, envolvida no projeto civitas, integra os seguintes pesquisadores do LELIC/UFRGS: Margarete Axt (coord.); Márcio A. R. Martins (doutorando em Educação - PPGEDU/UFRGS e bolsista FINEP); José Ricardo Kreutz (doutorando

<sup>15</sup> O *software* CITTÀ está dividido em quatro ambientes classificados pelas metodologias e ferramentas utilizadas para apoiar pedagogicamente a construção de conhecimento das crianças (inicialmente no 4º ano do Ensino Fundamental) e que lhes permitam pensar-construir-organizar uma cidade virtual: a) o ambiente de criatividade: utiliza um ferramental não-computacional como argila, papel, pintura, teatro, etc, para pensar-construir-organizar a cidade, seus sistemas vivos e não-vivos; b) o ambiente de comunicação e integração: remete às discussões dos conteúdos oferecidos no aprendizado dos sistemas que regulam uma cidade e suas relações e seus problemas através da ferramenta computacional for-chat; c) o ambiente de pesquisa: utiliza uma ferramenta computacional, a Biblioteca Virtual X-teca, que organiza diversos materiais sobre os assuntos que emergem na discussão dos conteúdos escolares relacionados às cidades; d) o ambiente lúdico (ou componente gráfico): um *software* gráfico que tenta concretizar virtualmente, de forma lúdica, o pensar-construir-organizar uma cidade a partir do concreto infantil e dos conhecimentos incorporados através das vivências experimentadas nos outros ambientes. É

em Educação - PPGEDU/UFRGS e bolsista FINEP); Fábio Dal Molin (Doutor em Sociologia e bolsista CNPQ-PDJ); Daniel Nehme Müller (Doutor em Computação pela UFRGS, Bolsista FAURGS); Magali Souza (doutoranda em Informática na Educação – PGIE-UFRGS), Elenice Correa (doutoranda em Informática na Educação – PGIE-UFRGS, e bolsista CAPES), Paloma Dias Silveira (Mestranda em Educação, PPGEDU/UFRGS, bolsista CAPES); Joelma Adriana Abrão Remião (Mestranda em Educação, PPGEDU/UFRGS); Maribel Selli (mestranda em Educação – PPGEDU-UFRGS); Luciana Lunkes (mestranda em Educação – PPGEDU-UFRGS); Otto Lopes Braitback de Oliveira (graduando em Computação/Jogos digitais, da UNISINOS. Bolsista IC-FINEP do LELIC/UFRGS); Alexandre Nicolodi (graduando em computação/Jogos digitais, bolsistas FINEP e, a partir de julho, bolsista PROPESQ/UFRGS); Felipe Araujo de Andrade (graduando em Ciência da Computação – UFRGS – bolsista SEAD UFRGS).

Atualmente estão acontecendo as seguintes ações, nos municípios onde estou atuando diretamente (Figura 3):

<b>Município</b>	<b>Ações</b>
Venâncio Aires	1 – Formação de professores em cinco escolas da rede pública municipal – cinco professores do 4º ano do Ensino Fundamental (EF) 2 – Formação de professores em uma escola municipal denominada “Escola Piloto”, envolvendo seis professores do 1º ao 5º ano do EF.
Mato Leitão	1 – Formação de professores em três escolas da rede pública municipal – três professores do 4º ano do EF. 2 – Formação de professores em uma escola municipal denominada “Escola Piloto”, envolvendo sete professores do 1º ao 5º ano do EF. 3 – Formação de professores, específica para escolas multisséries, envolvendo um grupo de quatro professores do 1º ao 5º ano do EF de duas escolas municipais.
Cruzeiro do Sul	1 – Formação de professores em seis escolas da rede pública municipal – seis professores do 4º ano do EF. 2 – Formação de gestores de 11 escolas municipais, para pensar a invenção <i>da e na</i> escola.

Figura 3 - Ações atuais nos municípios.

composto pelos módulos: editor de relevos (MAPPA), construtor de cidades, viajante virtual e aplicador de regras (CITTA), editor de objetos (EDITTORE) e o agente regulador de construção (MÜLLER *et alli*, 2009).

<sup>16</sup> Coordenação geral de Margarete Axt e orientação na formação de professores do doutorando José Ricardo Kreutz.

<sup>17</sup> Município com atividades de formação sob a orientação de Ricardo Kreutz, pesquisador do LELIC e doutorando em Educação (PPGEDU/UFRGS).

<sup>18</sup> O projeto ASSISTIVA – Assistente Inteligente Vocal para Maga Vitta, sob a coordenação compartilhada de Margarete Axt e Daniel N. Müller visa o desenvolvimento computacional pela empresa CONEXUM de um agente inteligente para assistência às crianças usuárias do jogo educacional e simulador de cidades Città, desenvolvido pelo LELIC. A Maga Vitta será uma

## 1.1 OS GRUPOS DE ESTUDO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores iniciou, em 2002, com a organização de um grupo de estudos e encontros quinzenais para discutir a prática pedagógica.

A escolha da terceira série se deu em função de que, no plano curricular dessa série, estava previsto o estudo do município como eixo principal, o que permitia uma aproximação inicial com a proposta de trabalhar com cidades. Identificamos uma temática que tradicionalmente orientava o currículo da série como sendo o estudo do município, no caso, Venâncio Aires. A proposta inicial da formação, pelo projeto civitas, tinha como princípio desviar da ideia de um modelo melhor de ensinar este plano de conteúdos curriculares instituídos. Aos poucos surgiam alguns tensionamentos entre a ideia de *ensinar/saber “sobre”* o município para *aprender “a”* e *“com”* a cidade. A ideia inicial era de construir maquetes do município ou de uma cidade inventada. Nos primeiros dois anos do projeto, as maquetes colocavam em evidência a ideia de representações do município (Venâncio Aires) e suas divisões distritais. Aconteciam eventualmente alguns ensaios e experimentações com captura do inusitado, do imprevisto, mas a duração era rapidamente interrompida, e a rotina da transmissão dos conteúdos retomada. Na tabela a seguir (Figura 4), apresento os grupos de estudos (4º ano do EF) com número de escolas/professores por Município no período 2002 – 2009) e que envolveu a construção dessa tese.

Ano	Municípios	Escolas	Professores
2002	Venâncio Aires	3	3
2003	Venâncio Aires	3	3
2004	Venâncio Aires	6	6
2005	Mato Leitão	3	3
2006	Venâncio Aires / Mato Leitão	5 / 3 (total = 8)	5 / 3 (total = 8)
2007	Venâncio Aires / Mato Leitão	5 / 3 (total = 8)	5 / 3 (total = 8)
2008	Venâncio Aires / Mato Leitão / Cruzeiro	5 / 3 / 6 (total = 14)	5 / 3 / 6 (total = 14)
2009	Venâncio Aires / Mato Leitão / Cruzeiro	5 / 3 / 6 (total = 14)	5 / 3 / 6 (total = 14)

Figura 4 - Grupos de estudos de 2002 a 2009.

assistente que dialogará com o usuário, relatando questões sobre a maquete virtual em desenvolvimento. Com a tecnologia desenvolvida através deste projeto, pretende-se a futura criação de outros assistente virtuais para dispositivos móveis e outros sistemas de jogo ou monitoramento.

Os grupos de estudos com os professores traçam um plano em ressonância com a sala de aula, também com as secretarias de educação, através de seminários anuais entre os municípios. Atualmente, a periodicidade desses encontros de estudos é quinzenal, com duração de quatro horas. Na metodologia de formação, os professores, assim como nós, utilizam “cadernos de anotações”, nos quais misturam descrições, experimentações, devaneios, escritas, falas, fotos, sentimentos, afecções, percepções. Esses cadernos de anotações subsidiam a escrita de textos, a publicação de artigos, a organização das apresentações nos seminários de estudo e *workshop* anual de avaliação pelos próprios professores, como pesquisadores e transformadores de suas práticas.

Essas produções dos professores, em formatos variados (texto, vídeo, *slide*) assim como meu próprio caderno de anotações, fotos e vídeos, configuram os dados-misto ou, como chamaremos ao longo dessa tese, dados-fluxo. Um misto da experiência do agir/fazer sedentário com a experimentação do pensamento nômade. Não um *pensar sobre* o dado, mas uma experimentação radical de *pensar com*, no sentido de um *aprender* intenso, não estrategiado, que força o pensamento a pensar continuamente, que fala pensando e não o já pensado. Uma experimentação de fazer o *dado* falar e não apenas falar por ele. O dado sem o vazio do intervalo que surge quando recortado e imobilizado com nossas análises.

Queremos estudar nesses dados-fluxo as inversões em relação às rotinas de sala de aula, ou ainda, em outras palavras, como esses fluxos são capazes de contagiar os dados e permitir, por inversões, transgredir o plano de referência do currículo em curso. Ao mesmo tempo, essa linha desviante (transgressora) poderá diferenciar-se: num sentido, retomando a rotina (repetição), mas contaminada e movendo elementos moleculares da virtualidade da própria ação (que estavam passivos, recortados como sobra, pela percepção anterior); em outro sentido, orientando-se numa tendência à linha de fuga e de criação de novos conceitos (diferença).

Uma questão filosófica que perpassará todo o plano da tese dirá respeito ao que entendemos com *impossibilidade de ruptura* significativa, ou seja, *sobre* os modelos prontos. Uma impossibilidade enquanto anúncio, intencionalidade ou estratégia de uma ruptura sobre as rotinas e os modos de pensar que perpassam as práticas pedagógicas em curso. Não será uma negação da possibilidade de ruptura, mas uma dificuldade metodológica que polarizaria um modo de pensar sobre outro,

ou seja, que opõe. Apesar de trazê-la com frequência, essa questão não é a questão da tese, propriamente dita, nem um problema geral, mas uma questão transversalizada ao pensamento e que ressoará na colocação dos problemas mais específicos.

Assim, nosso problema se coloca da seguinte forma: Como o professor, em suas práticas pedagógicas, experimentando um conjunto de ideias sobre “invenção de cidades”, produz **inversões** nas linhas e fluxos “transmissivos”<sup>19</sup> de informações, relativos a essas práticas, as quais haviam se tornado hábito e rotina? Como o próprio projeto civitas, ao desviar da proposta de *ruptura* significativa e consequentemente do pensamento estratégico nessas práticas de formação, também ele se insere numa curvatura, numa inversão, produzindo interveRsões no tempo das práticas pedagógicas na sala de aula?

InterveRsão<sup>20</sup> não é um conceito de teorias e autores que estudamos, mas um conceito em invenção, no diálogo com essas teorias e autores, na própria tese. A opção de inventar um plano para esse conceito, o principal conceito da tese, constituir-se-á num modo de implicação radical com o dado e a experiência, num exercício para escapar da análise<sup>21</sup> de dados sem perder a consistência. Assim, essa tese orienta-se para a consistência do encontro com os dados e não pela referência, no sentido de produzir modelos.

Esse conceito ganhará consistência no capítulo 4, mas esboça-se, conforme apresentaremos no capítulo 2, nas reuniões de orientação e nos encontros/interações com o que os professores produziam, pensavam, enfim, um plano de experimentação empírica que produz ideias, dados, experiências e problemas, a começar por “como iniciar o civitas?”. Uma ideia-problema que nos fará pensar em como essas “ideias”, perpassando os “grupos de estudos com os professores” e os “encontros de orientação”, produzem o presente-passado do civitas (civitas-ideia)? Como as articulações dessas ideias nos ultrapassam, no sentido de que aquilo que nos parece presente, no instante em que estamos experimentando, já é um “passado nosso” ricocheteando este presente-outro? Esse plano empírico esboça uma tendência à

---

<sup>19</sup> No caso dos 4<sup>os</sup> anos do ensino fundamental, nos municípios participantes, o plano de conteúdos/informações era sobre o município local em que escola está inserida.

<sup>20</sup> Agradeço ao Evandro Alves que, na ocasião em que esbocei pela primeira vez esse conceito, enviou-me algumas notas sobre a etimologia da palavra-ideia.

<sup>21</sup> No sentido científico e também dialético desse conceito.

inversão, enquanto ultrapassamento do dado e da experiência, mas não atinge a interveRsão.

No capítulo 3, através das ideias de simulação de cidades (cidade-representação) e das cidades que simulam (cidade-simulacro), queremos pensar a interveRsão entre o que permanece operando no plano empírico das ideias e o que retorna como diferença (eterno retorno da diferença). A questão que articula as discussões no plano empírico (capítulo 2) com a continuidade de estudo aparecerá como: O que acontece com o nosso pensamento (nosso, das crianças, dos professores, ...) quando nossa atenção é contagiada pelo inusitado, pelas sutilezas, pelo inútil, pelo que permanecia à sombra do pensamento que queríamos representar? Como inverter uma tendência que seleciona a suposta melhor cópia para manter o MESMO, para incluir a diferença e produzir a NOVIDADE, ou ainda, uma invenção sem inventor?

No capítulo 4, conforme anunciamos antes, falaremos de um civitas- -conceito, de um civitas que permitiu a exploração do plano do conceito de interveRsão. Retomaremos muitos dos conceitos colocados ao longo da tese para mostrar as ressonâncias entre a experiência empírica e as experimentações teórico-conceituais com nossos autores de referência. No capítulo 5, experimentamos um diálogo da ciência com a filosofia através da construção dos diagramas de interveRsão. Um diálogo não apenas no diagrama, mas entre suas versões construídas ao longo do capítulo.

## 2 CIVITAS-IDEIA

### 2.1 IDEIA, EXPERIÊNCIA E IMAGINAÇÃO

*A ideia é o dado tal como é ele dado, é a experiência  
[...] A coleção de ideias denomina-se imaginação  
(DELEUZE, 2001, p. 12).*

Deleuze e Guattari (1997a, p. 253) propuseram que as três grandes formas do pensamento, a ciência, a filosofia e a arte, mantêm em comum o propósito de “enfrentar o caos, traçar um plano, esboçar um plano sobre o caos”.

A ciência traça um plano de coordenadas em busca de referência onde seus *observadores parciais* agem para definir estados de coisas, funções, proposições referenciais. A filosofia traça um plano de consistência (ou imanência) com acontecimentos ou conceitos consistentes, sob a ação de personagens conceituais. A arte traça um plano de composição arrastando sensações, sob a ação de figuras estéticas. Pensar, segundo esses autores, “é pensar por conceitos, ou então por funções, ou ainda por sensações, *e um desses pensamentos não é melhor que um outro*, ou mais plenamente, mais completamente, mais sinteticamente “pensado”<sup>22</sup>. Os três pensamentos se cruzam, se entrelaçam, mas, segundo os autores, sem sínteses nem identificação, apenas uma zona de indiscernibilidade.

Esta zona de indiscernibilidade torna a ideia uma ideia-problema, desfazendo tanto as particularidades que projetariam para a ideia única como as variedades que as tornariam múltiplas. As ideias emergem nessa zona como multiplicidades fazendo sentido pensar “como estas “ideias” perpassando os “grupos de estudos com os professores” e “encontros de orientação”, produzem o presente-passado do civitas (civitas-ideia)?” Como as articulações dessas ideias nos ultrapassam, no sentido de que aquilo que nos parece presente, no instante que estamos experimentando, já é um “passado nosso” ricocheteando este presente-outro? Esses são problemas que orientarão a escrita deste capítulo, sem a pretensão de “resolvê-los”.

Acontece que esses “encontros”, de estudos e orientações, antes de serem atuais/presentes são encontros do pensamento, ou seja, virtualidades se

---

<sup>22</sup> DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 253-254 [grifo meu].

encontrando. Não seria “um” operando na virtualidade do “outro”, como pontos de culminância, como Deleuze e Guattari (1997a, p. 255) nos alertam sobre o risco iminente de “[...] reconduzir-nos à opinião da qual queríamos sair, ou nos precipitar no caos que queríamos enfrentar”.

### **2.1.1 Rotinas, ideias gerais e a natureza da nossa inteligência estratégica**

Não precisamos ir muito longe com o pensamento para percebermos que muitas das rotinas que se instituem em nossas vidas cotidianas estão a serviço de fornecer um pouco tranquilidade no enfrentamento das adversidades que são próprias do viver. Escola, professores, alunos são, de algum modo, instituições erigidas também por rotinas desse nosso cotidiano. Por isso, ao entrarmos numa sala de aula e observarmos as crianças estudando, rapidamente poderemos reconhecer a série escolar na qual estudam. As crianças também ocupam um lugar institucionalizado de aluno, categorizando logo cedo o lugar “aula”. Assim, se dá de muitas vezes elas dizerem aos seus pais que não tiveram aula, pois não escreverem nada no caderno. Essas rotinas também definem posições: o professor como quem ensina, o aluno como quem aprende, com desdobramentos que, muitas vezes, são capturados na ideia de que “só aprenderei o que o professor ensinar”. Aquilo que chamaremos com Bergson de *ideias gerais*, produzem-se, entre/pelas rotinas e, nesse exemplo, entre as rotinas do aprender e a rotina do ensinar. Basta agirmos um pouco para que um conjunto de mecanismos se mova na direção da captura daquilo que tende a se repetir pela semelhança. Segundo Bergson (2006a, p. 107),

[...] temos um interesse capital em nos familiarizar com a técnica de nossa ação, isto é, em extrair das condições nas quais esta se exerce tudo o que pode nos fornecer receitas e regras gerais sobre as quais se apoiará nossa conduta.

Nesse sentido que “formar uma ideia geral é abstrair das coisas, diversas e cambiantes, um aspecto comum que não muda ou que pelo menos oferece para nossa ação um flanco invariável”. (BERGSON, 2006a, p. 108).

Bergson discute três categorias de ideias gerais, uma, própria da matéria inorganizada, que permitiria falar de *identidade* entre as coisas, a outra, própria do

vivo, permitiria falarmos de *semelhanças*. Nas palavras do autor, a *identidade* seria da ordem do geométrico, enquanto que a *semelhança* seria da ordem do vital. Estamos acostumados, no sentido comum das palavras, a estabelecer uma relação de semelhança como sendo uma identidade parcial, e entender identidade como uma semelhança completa – essa é uma ideia geral de *ideia geral*, que as colocam em diferença de grau em que a diferença seria de natureza. Veremos em breve que, se há um movimento tendendo a generalizações (por serem úteis e necessárias à vida), que projeta o espaço como suporte,<sup>23</sup> há também, nessa mesma tendência ao homogêneo, ao quantificável, algo que escapa, que não se deixa ajustar ao modelo da identidade, mantendo-se em semelhança.

Uma terceira categoria de ideias gerais está associada à especulação e à ação humana. Parte do princípio de que o homem é essencialmente fabricante e, “... por simples que seja a fabricação, é feita com base num modelo, percebido ou imaginado...”. (BERGSON, 2006a, p. 66).

Essas ideias gerais relacionam-se entre si fazendo com que “a natureza tendo nos destinado a utilizar e a dominar a matéria, a inteligência só evolui com facilidade no espaço e só se sente à vontade no inorganizado”. Por esse raciocínio, Bergson propõe que o desenvolvimento da inteligência (no sentido de uma intelectualidade) efetua-se na direção da ciência e da tecnicidade, constituindo-se na maneira humana de pensar. Até onde compreendemos Bergson, seria próprio de nossa inteligência operar com o que definimos como “pensamento estratégico”.<sup>24</sup> A questão que colocaríamos aqui não seria a de pensar como ultrapassar o sujeito inteligente/estratégico, mas como produzir um limiar de desvio, uma bifurcação, capaz de tensionar, entre si, enquanto duas tendências: uma delas permanecendo orientada na estratégia e a outra, em fuga.

Bergson parece simplificar a inteligência ao associá-la com a matéria e o espaço, mas é preciso entender a divisão que o autor produz, distinguindo duas

<sup>23</sup> Próprio das linhas molares, nas palavras de Deleuze e Guattari em “Mil Platôs”.

<sup>24</sup> O “pensamento estratégico” ao longo da tese, especialmente no contexto das práticas pedagógicas, aproximar-se-á do que Prigogine e Stengers (1992) denominaram de “dinâmica das trajetórias” para explicar o modo determinístico que operava a ciência clássica (especialmente a newtoniana). Também uma aproximação à “ciência hidráulica” definida por Deleuze e Guattari (1997c, p. 27) como ciência dos canos, dos dutos, dos diques, que impede as turbulências e impõe ao movimento, ir de um ponto ao outro. Impõe “que o próprio espaço seja estriado e mensurado, que o fluido dependa do sólido, e que o fluxo proceda por fatias laminares paralelas”. Cabe aqui a observação que a internet pode constituir-se numa rede de dutos da Educação e se tornar uma “Educação hidráulica”, dependendo dos modos de pensamento, das políticas, das gestões, que vão constituindo com essa rede.

funções intelectuais, sendo uma inversa da outra: uma voltada para a matéria e a outra em que o espírito voltaria sobre si mesmo. A primeira orienta-se em busca de “verdade”, mantendo-se presa “àquilo que há de estável e de regular no real, à materialidade”. (BERGSON, 2006a, p. 108). Essa regularidade e estabilidade poderiam ser uma das faces de uma mesma realidade, enquanto, indissociavelmente dessa, a segunda seria uma perpétua criação de novidade,<sup>25</sup> envolvendo uma escalada de volta, sobre a inclinação dos hábitos contraídos no contato com a matéria. Os hábitos traduziriam uma ideia de tendência intelectual.

Não podemos avançar nesse tópico sem antes deixar claro que não haveria erro numa ou noutra maneira de pensar a inteligência e seus métodos, não há um método melhor e outro pior, a diferença continua sendo de natureza e não de grau. Segundo Bergson, o erro começa quando nos propomos a fabricar/organizar/operacionalizar (no caso da primeira) utilizando-nos de modos de pensar (sentidos) construídos na segunda, ou ainda, criar/operar (no caso da segunda) através de modelos (formas) definidas na primeira. Essas são as principais fontes de problemas mal colocados. Problemas esses que se resolveriam por si só, à medida que corrigíssemos a estratégia, no caso de uns, ou substituíssemos a estratégia por algo mais próximo de uma especulação, no caso de outros. Dito com outras palavras, esse modo de tentativa de resolução de problemas (mal colocado) nasce principalmente “do fato de transpormos em fabricação aquilo que é criação”. (BERGSON, 2006a, p. 109).

Deleuze, em “Bergsonismo”, retoma essa discussão que envolve a inteligência e nossos modos de pensar e propõe uma distinção em *forma* e *sentido*. A inteligência possui forma na e com a matéria, no mais distendido e o “sentido no mais contraído, pelo qual ele utiliza e domina a matéria”. (DELEUZE, 1999, p. 71). Há uma forma que se separou do sentido, mas o sentido não se isola, permanece invadindo a matéria. A inteligência, apegada a essa matéria, não tem mais condições de reencontrá-lo e tal esforço precisaria agora seguir por outra via.

Sobre uma gênese da matéria e da inteligência, Deleuze (citando Bergson) propõe que “só pode haver uma gênese simultânea da matéria e da inteligência”. Não há um movimento orientado no sentido de uma ordem dada na matéria para produzir inteligência, como também não há uma gênese “que daria conta dos fenômenos da

---

<sup>25</sup> Bergson é radical nesse sentido e diz que “a realidade é crescimento global e indiviso, invenção gradual, duração ...”. (BERGSON, 2006a, p. 109).

matéria a partir de supostas categorias da inteligência... A inteligência se contrai na matéria ao mesmo tempo em que a matéria se distende na duração”.. (DELEUZE, 1999, p. 71).

Essa face da inteligência, que coexiste numa mesma gênese com a matéria, em sentidos opostos e, ao mesmo tempo, complementares, concentra-se sobre o que se repete, fazendo soldar o mesmo no mesmo. Desvia-se do que poderia fazê-la aproximar do/no *tempo*, desvia-se do fluente, para enrijecer tudo o que toca. Nós não pensamos o tempo real e só o vivemos porque a vida transborda da inteligência.

[...] o que se repete é este ou aquele aspecto que os nossos sentidos e sobretudo a nossa inteligência desligaram da realidade, precisamente porque a nossa atividade, para a qual se acha voltado todo o esforço da inteligência, só pode mover-se entre as repetições. (BERGSON, 1964, p. 78).

Numa palavra, essa tendência que nossa inteligência adquiriu, e que insurge contra ideia da originalidade e da imprevisibilidade absolutas das formas, tangencia em vários aspectos o que desde o início desta tese estamos definindo como pensamento estratégico na educação. A estratégia é, em certo modo, a alternativa de encontrar estabilidades e regularidades pela crença de interagir com o tempo antecipado. Há uma “inteligência estratégica” que busca garantir nossa sobrevivência, mas que extrapola seus domínios originais, conduzindo-nos à construção de “estratégias inteligentes”.

[...] A nossa inteligência, tal como a evolução da vida a modelou, tem como função essencial iluminar o nosso comportamento, preparar a nossa ação sobre as coisas, prever para uma dada situação, os acontecimentos favoráveis ou desfavoráveis que poderão sobrevir. Assim, isola instintivamente, numa dada situação, aquilo que se assemelha ao já conhecido; procura o mesmo para poder aplicar o seu princípio de que “o mesmo produz o mesmo”. Consiste nisso a previsão do futuro para o senso comum. (BERGSON, 1964, p. 64).

Essa forma da inteligência, de dominar os fluxos e o devir, prolonga-se em nossas relações, enquanto grupos em convivências. O “objetivo essencial da sociedade é inserir uma certa fixidez na mobilidade universal”. (BERGSON, 2006a, p. 92). O autor está falando aqui de uma inteligência mais geral, envolvendo linguagens e conceitos e não mais apenas no sentido estrito, ajustada à matéria, tal como vínhamos discutindo.

### 2.1.2 A inteligência estratégica continuada na escola

Assim, a escola, na medida em que não ultrapassa suas próprias rotinas, mantendo-se alinhada com uma inteligência estratégica, encontra-se exaurida em seu potencial criador e transformador. Por outro lado, essas rotinas se produzem naquilo que nosso passado inteiro, repetindo diferenças, *atualiza* como presente, repetindo semelhanças. Esta coexistência<sup>26</sup> de repetições do presente com as repetições do passado, impossibilita que pensemos uma proposta de ruptura<sup>27</sup> com as rotinas instituídas, pelo menos enquanto intencionalidade estrategiante.

Essa questão não exclui as possibilidades de um pensamento fuga ou pensamento nômade, que, para Deleuze e Guattari, opera por linhas de ruptura, ou seja, linhas ou fluxos que só existem rompendo-se e que mudam continuamente de natureza ao romper-se. Mas as linhas de ruptura não são as linhas do meio, do entre-tempo, com as quais trabalharemos insistentemente. Pretendemos pensar a ruptura como um fluxo que se irrompe continuamente e que só existe rompendo-se e curvando-se, na tensão e não na oposição com as linhas molares (de corte significante). Essa tensão, como condição para emergência das linhas de FISSURA, denominaremos, ao longo da tese, de condições das linhas do “meio”. Será nessas linhas (do meio) que nos envolveremos, como um modo de itinerar, sem anunciar a linha de fuga ou linha nômade, pois essas não precisam do nosso anúncio, elas coexistem desde sempre com as linhas mais duras (molares), sem que possamos mapeá-las com nossa intelectualidade. Se as linhas de fuga são linhas de ruptura, essa ruptura não é *das* linhas moleculares (do meio) *sobre* as linhas molares. É o rizoma que se rompe o tempo todo... Ruptura é um princípio do rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 2000: 18), “um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar

---

<sup>26</sup> O conceito de **coexistência** é um dos principais conceitos da tese e será remetido primeiramente a Bergson, no conjunto de sua obra filosófica (coexistência atual-virtual; coexistência dos passados, em seus níveis de contração; coexistência passado-presente; coexistência das multiplicidades qualitativas e quantitativas). Deleuze opera esse conceito a partir de Bergson, ao longo de toda sua obra e, continuando, nas obras que escreve com Guattari. A obra em que o conceito ganha maior intensidade é *Diferença e Repetição*, mas também encontraremos em Deleuze (1990b, p. 9, 85; 1974, p. 268), Deleuze e Guattari (2000, p. 73; 1999, p. 90, 99, 103; 1997b, p. 109; 1997c, p. 24). Algumas passagens sobre esse conceito, na filosofia deleuze-guattariana: “O tempo filosófico é assim um grandioso tempo de coexistência [...] A filosofia é devir, não história; ela é coexistência de planos, não sucessão de sistemas” (1997a, p. 78). “Todo devir é um bloco de coexistência”. (1997b, p. 89). A partir de Bergson, Deleuze Guattari dizem o seguinte: “[...] como um devir não tem sujeito distinto de si mesmo; mas também como ele não tem termo, porque seu termo por sua vez só existe tomado num outro devir do qual ele é o sujeito, e que coexiste, que faz bloco com o primeiro.

qualquer...”, e não um princípio dos modelos demasiados significantes. Não produzimos rizoma anunciando uma ruptura com esses modelos, o que seria uma ruptura “significante” – e não como propõe Deleuze e Guattari, ruptura “a-significante”. As linhas de FISSURA<sup>28</sup> (terceira linha), moleculares, do meio, de desterritorialização relativa, operam entre as outras duas: linhas molares, de segmentaridade dura, e as linhas de fuga ou ruptura (desterritorialização absoluta). Assim, pretendemos superar os dualismos iniciais, dos quais partiremos com Bergson (um dualismo para superar o próprio dualismo, ou seja, da divisão à diferenciação). Enfim, não seguiremos a fuga (se é que seria possível), mesmo que aparente a ideia de que estejamos fugindo dela. “Seguiremos” o “meio”, de modo itinerante e que a fuga nos invente.

Em relação as linhas molares, a rotina é sempre efeito decalcado de processos criativos e inventivos, embora a multiplicidade e a natureza rizomática<sup>29</sup> desses processos virtuais permaneçam ligadas por estreitos fios, mas sem se atualizar inteiramente. São as rotinas que asseguram uma estabilidade e uma regularidade em meio às instabilidades e às vicissitudes da própria vida. Elas funcionam como uma espécie de atrator, capturando para o centro todas as ações e os pensamentos vulneráveis ao útil e ao instante presente. Entretanto, as rotinas e os hábitos não são, necessariamente, elementos negativos.

O sentido da rotina opera como se tudo procedesse do virtual ao útil, instaurando uma tendência naturalizante e instituinte. Segundo Bergson, nosso filósofo de referência, “o progresso pelo qual a imagem virtual se realiza não é senão a série de etapas pelas quais essa imagem chega a obter do *corpo*<sup>30</sup> procedimentos úteis”. (BERGSON, 1999, p. 153).

O projeto civitas, numa de suas faces, pode ser pensado como um conjunto de ideias: Por um lado, *assemelhando-se* a essas rotinas e hábitos da escola-série-

---

É o princípio de uma realidade própria ao devir (a ideia bergsoniana de uma coexistência de "durações" muito diferentes, superiores ou inferiores à "nossa", e todas comunicantes). (1997b, p. 18).

<sup>27</sup> Esta “impossibilidade de ruptura intencional ou estratégica com os modelos pedagógicos vigentes” é uma construção dessa tese, cuja sustentação teórico-filosófica é, primeiramente, bergsoniana.

<sup>28</sup> Deleuze e Guattari (1999, p. 73).

<sup>29</sup> No sentido proposto por Deleuze e Guattari (2000, p. 15).

<sup>30</sup> O corpo, para Bergson (1999, p. 11) é uma imagem entre as outras, entretanto, é uma imagem privilegiada, porque “não conheço apenas de fora, mediante percepções, mas também de dentro, mediante afecções”.

professor; por outro, *contagiando-as(-os)* pela atenção de algumas sutilezas nessas rotinas e até mesmo em questões inusitadas que poderão compor uma nova ideia, ao mesmo tempo que uma **“tendência” à inversão**, em relação ao sentido da rotina e do hábito. É por *se assemelhar* que é capaz de contagiar e por *contagiar* que é capaz de *produzir inversões* e aquilo que inverte reverbera por tensionamento. Um contágio duplo, pelo que intervém como semelhante (que manteve o sentido) e pelo que intervém como novidade (o que tendeu a inverter o sentido) sem que um seja negativo do outro. Um filosofar pedagógico no sentido de *“inverter a direção habitual do trabalho do pensamento”*.<sup>31</sup> Ou ainda, segundo Deleuze, forçar o pensamento a pensar.<sup>32</sup>

Se o civitas coloca-se ao mesmo tempo como conjunto de ideias, alinhando-se a outras ideias que tornaram-se rotinas e capturam o pensamento em seu regime, a tendência à inversão e à coexistência desse pensamento será a própria tendência ao civitas como conceito que proporemos no capítulo 3. O traçado num plano de consistência, no encontro da virtualidade de outros conceitos, naquilo que é próprio de sua incompletude e inacabamento, move junto outras experimentações do próprio contexto de implicação. Não há uma sucessão da ideia ao conceito, mas desde o início uma coexistência. A potência do civitas está justamente nessa possibilidade inicialmente dualista, ideia-problema e ideia-conceito, de um verdadeiro misto. Não há possibilidade de apropriação de problemas e conceitos num estado puro, qualquer tentativa nesse sentido significaria, filosoficamente falando, a morte do conceito ou a falsificação do problema. Partir dos mistos ideia-conceito e ideia-problema, sem que isso signifique “aprender” a dividir o misto, pois a divisão já seria o próprio *aprender*.<sup>33</sup> Seguir numa diferenciação das linhas do pensamento desterritorializado, tornando-se nômade, experimentando a tensão entre a fuga e o eterno retorno,<sup>34</sup> assim como com o que se reterritorializa. É na divisão desses mistos que se chegaria às “ideias problemáticas [...] multiplicidades de relações e de singularidades correspondentes”. (DELEUZE, 1988, p. 267).

---

<sup>31</sup> Bergson, 2006a, p. 221 [grifo do autor].

<sup>32</sup> “Há no mundo alguma coisa que força o pensamento a pensar. Este algo é o objeto de um *encontro* fundamental e não de uma *reconhecimento*”. (DELEUZE, 1988, p. 231).

<sup>33</sup> “Aprender é penetrar no conjunto das relações que constituem a Ideia e nas singularidades que lhes correspondem”. (DELEUZE, 1988, p. 269).

<sup>34</sup> Eterno retorno é um conceito proposto por Nietzsche. Nós o utilizaremos ao longo desta tese na leitura proposta por Gilles Deleuze: “eterno retorno da diferença”.

Ao misturar-se com as práticas em curso, não há mais um lado bom e o outro ruim. Não há como avaliar o civitas num “estado puro”, como um modelo, e compará-lo com o que aconteceria sem ele, ou seja, permanecem duas tendências. Uma das tendências é pela via da apropriação rápida, demandada pelo *útil*, pelas similitudes, capturando do civitas faces *claras* e *distintas*, mas que permanecem coexistindo e tensionando as faces *confusas* do que é claro e as *obscuras* do que é distinto. Ao fazer o civitas bifurcar, criam-se as condições da invenção, da invenção sem inventor, da invenção do que se passa no meio, *meio* pelas tensões e instabilidades das linhas e fluxos que passam pelo *meio* (entre tendências). Mas essa invenção só ganha *visibilidade* na passagem, numa visagem, bifurcando-se continuamente, o que é próprio da invenção não capturada, invenção-tempo – numa palavra, da duração.

A sustentação teórico-filosófica neste tópico seguinte recorrerá ao empirismo e partirá, sem preconceitos, da *experiência*. A experiência como fonte dos mistos. Buscará nos princípios de associação das ideias um modo de interveNção. Um conjunto de ideias virtuais que ainda não tinham sido atualizadas, experimentadas, nem vividas, mas que eram lembranças, permaneciam intervindo por um tênue fio, sobre nós e sobre nossas instituições: pesquisadores e professores, escola e universidade... A interveNção do fora interior,<sup>35</sup> do virtual consistente sobre o atual. Apesar de Deleuze não ter levado adiante essa discussão filosófica, entendemos que como ponto de articulação com ciência ela continua importante, já que estamos falando do sentido virtual-atual e não da inversão atual-virtual.<sup>36</sup>

### 2.1.3 Experiência, dados e ideias

*A filosofia de Hume é uma crítica  
aguda da representação  
(DELEUZE, 2001, p. 22).*

---

<sup>35</sup> O “fora” como interno a nós é a essência de nossas memórias enquanto lembranças. A tendência de vermos nessa colocação um paradoxo se dá pelo fato de associarmos a noção de “fora” com a de “exterior”, que remete à noção de espaço. O “exterior”, quando se repete uma mesma situação, produz o efeito de uma duplicação, uma expansão, uma espacialização. Já o “fora” é um conceito temporal. Por essa perspectiva, a do fora, temporal portanto, quando se repetem as ações, o efeito coexiste com a causa, numa divisão, numa contração, numa temporalização, este é o princípio da fractalização. Para Blanchot (assim como para Deleuze e Foucault, que emprestaram o conceito de Blanchot), a linha do Fora é, ao mesmo tempo, o mais longe e o mais próximo. O pensamento vem do fora e a ele retorna, cabendo ao pensamento enfrentar esse fora sem cessar, esse fora sendo a linha da vida/morte, a linha que é preciso curvar para viver, que é preciso cavalgar para torná-la vivível, fazendo da vida uma arte de viver, um modo de existência, até o momento em que ela, linha do fora, acaba. (DELEUZE, 1998a, p. 38-141).

Para embasar teoricamente as posições que adotaremos em relação à experiência empírica desta tese, faremos algumas articulações com as leituras que Deleuze fez em Hume sobre o empirismo e que contribuem para a construção de novos modos de implicação do pesquisador em relação ao seu campo experimental.

Deleuze nos apresenta Hume como um filósofo preocupado com o acontecimento e com a diferença que ele transporta. Para Hume, o *pensar* não poderia ser reduzido à mera representação das ideias, as ideias são invenções *na* imaginação.

[...] Hume não faz uma crítica das relações, mas uma crítica das representações, justamente porque estas não podem apresentar as relações. Fazendo da representação um critério, colocando a ideia na razão, o racionalismo colocou na ideia aquilo que não se deixa constituir no primeiro sentido da experiência, aquilo que não se deixa dar sem contradição numa ideia, a generalidade da própria ideia e a existência do objeto, o conteúdo das palavras [...]. Nesse sentido, a razão será chamada instinto, hábito, natureza. (DELEUZE, 2001, p. 22).

Para o empirismo humeniano, o mais importante não é o conhecimento, e sim a experiência como uma consequência direta do dado, daquilo que constitui o sujeito e sua subjetividade. Nesse sentido, Hume atribui um valor maior para a imaginação e para os sentidos, e coloca o entendimento como uma espécie de função da imaginação.

Em resumo, parece impossível definir o empirismo como uma teoria segundo a qual o conhecimento deriva da experiência. Já a palavra 'dado' convém. Mas, por sua vez, o dado tem dois sentidos: é dada a coleção de ideias, a experiência; mas, nessa coleção é também dado o sujeito que ultrapassa a experiência, são dadas as relações que não dependem das ideias. (DELEUZE, 2001, p. 122).

O empirismo, nesse sentido aqui apresentado, difere da definição clássica em que, segundo Deleuze (2001, p. 121), “o conhecimento não só começaria com a experiência, como dela derivaria”. Mesmo nessa perspectiva, de um empirismo renovado, veremos com Deleuze o seu alcance e com Bergson suas limitações. Nossa questão não é uma oposição a essas limitações, mas precisar esses limites no diagrama de interveRsões, e avaliar a partir de onde precisamos de uma nova teoria. Primeiramente, nossa atenção, enquanto pesquisadores, não estará na busca de um

---

<sup>36</sup> Nesse outro sentido (atual-virtual), de tendência a inversão, ou em outras palavras, na tendência de retorno ao plano virtual (de consistência), exploraremos com Bergson e Deleuze a construção de conceitos pelas crianças e professores, inclusive o civitas como conceito.

conhecimento que *explicaria* os dados coletados, mas, num pensamento capaz de, *na* experiência, ultrapassar a experiência em direção às relações de produção, tanto dos dados como do próprio pesquisador que se constitui neles. Um para além da experiência, na direção da *condição da experiência*, ou, ainda, na direção da experimentação.

Num primeiro momento, os dados se confundem com as ideias e com a própria imaginação. Podemos pensar o civitas, enquanto conjunto de ideias, enquanto experiência, como já sendo “dado”. A experiência é o dado, mas as *relações* que não dependiam dessas ideias, também o são. Relações estas que constituem um ultrapassamento envolvendo crenças<sup>37</sup> e **invenções** com as ideias originais. Se não era possível dizer (nem por nós, nem pelos professores) o que era o civitas, ou mesmo o que não era, o ultrapassamento apresentava-se naquilo que o projeto ia se tornando. **O ultrapassamento é, nesse sentido, uma experiência com o devir, ele é experimentação, invenção de si.**

Como se constitui tal ultrapassamento na experiência? Este é o grande aprendizado que devemos a Hume, naquilo que aprendemos com Deleuze. Primeiramente, temos um conjunto de ideias (sem que isso signifique um início). Algumas dessas ideias adquirem certa constância e uniformidade, dependendo de como elas estão associadas *na* imaginação (e não *pela* imaginação). Através dos três princípios: contiguidade, semelhança e causalidade,

[...] a associação ultrapassa a imaginação, é algo distinto desta. A associação afeta a imaginação. Encontra nesta seu termo e seu objeto, não sua origem. A associação é uma qualidade que une as ideias, não uma qualidade das próprias ideias”. (DELEUZE, 2001, p. 14).

No empirismo, a emergência do novo acontece de dois modos, como crença ou como invenção, mas sempre como ultrapassamento<sup>38</sup> da experiência enquanto efeito dos princípios de associação. Por isso, o ultrapassamento é uma operação da subjetividade. Novamente, emergências *na* imaginação e não *pela* imaginação, e nesse sentido que “o empirismo é uma filosofia da imaginação e não dos sentidos”.<sup>39</sup> Efeito num devir, efeito como emergência, como invenção, sem que isso remeta a

<sup>37</sup> Apesar das dificuldades filosóficas que esse conceito nos remete, traremos-lo neste capítulo, para colocar de modo mais preciso o problema do hábito e das rotinas. A tese operará de modo intensivo, o conceito de **invenção**.

<sup>38</sup> Ultrapassar para Hume é “ir do conhecido ao desconhecido”. (DELEUZE, 2001, p. 144).

<sup>39</sup> *Ibid.*, p. 124.

uma causa específica. São relações de princípios, afastando a possibilidade de uma relação causal, no sentido determinístico causa-efeito.

É a imaginação que devém uma crença pela “transição da impressão de um objeto à ideia de um outro”.<sup>40</sup> A crença é “uma ideia viva unida pela relação causal a uma impressão presente”.<sup>41</sup> Essas transições, que se produzem na experiência, ou melhor, no ultrapassamento dela, geram relações entre objetos aparentemente distintos. Esse ultrapassamento, por sua vez, se deve, em parte, ao hábito produzido nessas relações. Nesse sentido, para esse empirismo, a crença é já subjetividade em devir. Assim, segundo Deleuze (2001, p. 130) “Hume apresenta a crença como dependente de dois princípios: a experiência e o hábito”. Num sentido estabelece-se uma relação de causalidade, mas uma causalidade que jamais permanece linear, já que “o hábito, com efeito, pode criar para si um equivalente de experiência, invocar repetições fictícias que o tornam independente do real”, ou ainda, “um **simulacro de crenças**”.<sup>42</sup>

Na verdade, acostumamo-nos a enfatizar o hábito apenas por uma de suas duas faces: de maneira habitual, por aquela que vinculou-se ao entendimento e permite “raciocinar” sobre a experiência. Mas, por outra perspectiva, “o hábito é a própria experiência, uma vez que esta produz a ideia de um objeto por meio da imaginação, não por meio do entendimento”. (DELEUZE, 2001, p. 70).

O paradoxo do hábito está em formar-se ele por graus e ser, ao mesmo tempo, princípio da natureza humana [...] O hábito de contrair hábitos: é este um princípio. (DELEUZE, 2001, p. 67).

O que muda nessa dupla implicação do hábito com a experiência é, num modo, a crença como “ato possível do entendimento”, a crença como o que faria prolongar os dois princípios distintos: hábito (passado) e experiência (presente). Aqui o hábito “orienta” a experiência. Noutra modo de implicação, em que o hábito supõe a experiência, em que ele é a própria experiência, numa coexistência radical, a repetição do hábito não é mais uma sucessão de estados semelhantes, mas uma produção, um salto (pela imaginação) do passado ao porvir, enfim, a repetição como

---

<sup>40</sup> *Ibid.*, p. 70.

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 104.

<sup>42</sup> Deleuze., 2001, p. 73 [grifo meu].

produção de “uma nova impressão, uma espera, uma tendência”.<sup>43</sup> Cada uma dessas implicações revelará, no primeiro caso, uma generalização, ou, no segundo, uma singularidade: “[...] a imaginação não se deixará fixar pelo princípio do hábito sem servir-se ao mesmo tempo dele para fazer passar suas próprias fantasias, para ultrapassar sua fixação, para transbordar a experiência” (DELEUZE, 2001, p. 71-72).

Tanto o hábito, como a experiência, alinham-se aos princípios de organização das ideias ao ponto de eles também constituírem-se como princípios.

A experiência é um princípio que me instrui sobre as diversas conjunções dos objetos no passado. O hábito é *um outro princípio*, princípio que me determina a aguardar o mesmo no futuro: os dois se unem para agir sobre a imaginação. (HUME *apud* DELEUZE, 2001, p. 68).

Talvez pudéssemos aprender com essa perspectiva empírica a não rejeitar ou rotular pejorativamente os hábitos e as rotinas que ajudam a caracterizar os modelos escolares e de aprendizagem, assim como a própria vida. É através de alguns hábitos ou rotinas que podemos produzir novas relações com o que não é hábito. É o que fazemos de *útil* que permite explorar um pouco de inutilidades na escola. Mas é também ao explorar um pouco de inutilidade que se redefine o que pode ser útil.

A aproximação pelos gestores, professores, secretários de educação, com algumas ideias que apresentamos e se constituiu como projeto civitas só foi possível naquilo em que eles fizeram transitar de outras ideias que pertenciam às suas práticas pedagógicas em andamento. O projeto que, para professores e gestores envolvidos, se apresenta, de início, como oposição ao instituído, já perde uma primeira possibilidade de ultrapassamento. Estamos falando de uma implicação de ideias, entre ideias, ideias sistematizadas com outras ideias, de passagem, fluidas, escoando.

Apesar de falarmos de professor, pesquisador, etc., é sempre na imaginação que se produzem as crenças e que as ideias se aproximam e se afetam. Não são sujeitos que imaginam, mas a imaginação que inventa os sujeitos em seus devires.

A invenção, nesse plano empírico, é sempre relacional. A crença, em sua relação causal, está acompanhada do hábito. O professor, por exemplo, pode crer nas possibilidades de trabalhar com a invenção de uma cidade, com as crianças de terceira série com as quais, habitualmente, trabalhava sobre o município em que

<sup>43</sup> *Ibid.* p. 70.

essas crianças residem, como se ambos pudessem seguir uma mesma tendência. Ao crer, criam-se as condições para uma aproximação e para uma afecção daquilo que estaria de passagem, que poderíamos falar de uma visagem (visibilizar a passagem). Na crença também temos um encontro de tempos: um passado contraindo-se ao se *tornar* hábito, com um presente que se distende tornando-se espaço e possibilitando semelhanças. A tensão do encontro é a *expectativa*, ou ainda, o futuro. Não cremos em algo que nos é absolutamente estranho, cremos porque, de certa forma, já pela percepção (na imaginação), estamos inventando o que cremos perceber. Assim, percebemos através daquilo que já se constitui como hábito ou costume; nesse sentido, a crença é também expectativa (Deleuze vê aqui uma aproximação de Bergson): “[...] não vamos da percepção à ideia, mas da ideia a percepção...”. (BERGSON, 1999, p. 152).

Podemos observar que o dado ou a experiência possuem dois sentidos, que tendem ao inverso entre si e, ao mesmo tempo, revelam uma característica dualista do empírico: é dada a coleção de ideias, a experiência; mas também são dados o sujeito que ultrapassa essa experiência e as *relações* que não dependem das ideias (elas são efeitos dos princípios de associação e os princípios não vêm da experiência, a própria experiência é um princípio). Sem esse dualismo, o empirismo não tem como responder à questão de “como o sujeito se constitui no dado?”, um sujeito que inventa e crê. Numa palavra, o sentido dualista desfaz o sentido unívoco que busca, na experiência, apenas o conhecimento e que afirmaria que o conhecimento começaria com a experiência e dela derivaria.<sup>44</sup>

Deleuze estudou a obra de Hume, especialmente sobre essas relações do empírico com a emergência da subjetividade. Nesse tópico, especificamente sobre a relação pesquisador com o empírico, as citações precisam ser entendidas como uma apresentação de Hume por Deleuze. Apesar de Deleuze, em *Empirismo e subjetividade*, ultrapassar o mero recorte ou a reflexão sobre o empirismo humeano, interessar-nos-emos primeiramente por alguns desses recortes. Partimos de uma primeira aproximação que Deleuze (2001) traz de Hume, do *dado* com as ideias e com a *imaginação*.

Nós não explicamos os “dados” de uma pesquisa assim como os dados não explicam a experiência que é seu princípio. Os dados já são em si algo “explicado”, desdobrado, algo que já se desenrolou. Segundo Deleuze (2001, p. 150) “nunca o

<sup>44</sup> Deleuze, 2001, p. 121.

dado justificará as relações entre as partes separadas do dado, mesmo nos casos semelhantes, e nem a transição de uma parte a outra”. Para esse empirismo o dado não é dado a um sujeito, este se constitui no dado. Mas, que é o dado?

É, diz Hume, o fluxo do sensível, uma coleção de impressões e de imagens, um conjunto de percepções. É o conjunto do que aparece, o ser igual à aparência [...] é o movimento, a mudança, sem identidade nem lei. [...] O empirismo parte dessa experiência de uma coleção, de uma sucessão movimentada de percepções distintas. (DELEUZE, 2001, p. 95).

Essa captura pela percepção, em busca do distinto (independente) não está associada ao princípio de que “toda ideia deriva de uma impressão”, mas de que “tudo o que é separável é discernível e tudo o que é discernível é diferente”, o que, para Deleuze, será um princípio de diferença. Por este princípio a experiência também é “[...] a sucessão, o movimento das ideias separáveis à medida que são diferentes, e diferentes à medida que são separáveis”.<sup>45</sup> E Deleuze dirá:

[...] é preciso **partir dessa experiência**, porque ela é a experiência. Ela não supõe coisa alguma, nada a precede. Ela não implica sujeito algum da qual ela seria a afecção, substância alguma da qual ela seria a modificação, o modo [...] [grifo meu].(DELEUZE, 2001, p. 96.).

No decorrer da tese falaremos não de coleta, nem de análise, mas de produção de dados. Constituímo-nos sempre nesse empírico, pelos nossos hábitos, pelas demandas do que afirmamos como útil. Nossa inteligência, assim como nossa linguagem e nossos pensamentos conectam uma natureza espacializada. Muitas vezes reagimos a essas conexões. Uma escapada ou o mínimo desvio desse lugar estabilizador normalmente nos coloca numa posição de oposição. É desse lugar de oposição em relação ao espacializado que costumam surgir as propostas de ruptura. A ruptura tornou-se impossível e a dialética, que buscava na *oposição* das ideias, um modo de inventar pelo tensionamento, acaba que não ultrapassa uma *síntese* tanto das ideias como das imagens.

Essa tese também se propõe a operar nos entrelaçamentos dos planos científico e filosófico, que têm por base, para nós, o pensamento bergsoniano e as leituras de Prigogine (pelo viés da ciência) e de Deleuze (pelo viés da filosofia) e que

---

<sup>45</sup> *Ibid.*, p. 96.

apontam para as possibilidades de novas alianças. Uma tese que envolve uma perspectiva da ciência,<sup>46</sup> de onde pensaremos o problema sobre a lógica implicação/explicação, num *plano de referência*.<sup>47</sup> O argumento para essa posição, aparentemente com menor potência criativa de início, será em função de um princípio metodológico que estamos construindo, que vincula as propostas de ruptura aos dispositivos geradores de falsos problemas. A ideia será tanto de ultrapassamento (por variação das forças, e não por ruptura, no campo problemático), como de aliança (por ressonância e não por conexão), com os planos filosóficos ou de imanência.

Desviar do problema “o que é?” não é uma proposta simples, no sentido de que bastaria uma intencionalidade. O empirismo experimenta esse desvio com a questão sobre “o que fazemos?”. Assim, o empirismo funda uma teoria do que é prático, da ação. Interessa-se mais pelos efeitos, enquanto princípios, do que por um conhecimento de referência.

Não se trata de perguntar o que são os princípios, mas o que eles fazem. Não são seres, mas funções. Eles se definem pelos seus efeitos. Esses efeitos se reduzem ao seguinte: esses princípios constituem no dado um sujeito que inventa e crê [...]. Crer é esperar. Comunicar a uma ideia a vivacidade da impressão a que ela está ligada é esperar, é ultrapassar a memória e os sentidos. (DELEUZE, 2001, p. 150).

Nessa espera, nesse intervalo, que a crença desfaz o automatismo do hábito e evita que a ela própria torne-se regra geral. “O paralelismo entre a crença e a regra é apenas aparente [...] Contrariamente às regras extensivas, a ficção de uma continuidade não se corrige, não pode e nem deve ser corrigida”. (DELEUZE, 2001, p. 85). É aqui, através da crença, desta espera, que se insere o problema do tempo no empirismo. Não cremos nem inventamos o tempo, mas ampliando o que já dissemos com Bergson, poderíamos dizer que o tempo é crença e invenção, jamais apenas uma ilusão, como propôs Einstein.

No princípio, quando as percepções são dominantes e aleatórias, quando ainda não se produziram as articulações entre a experiência e o hábito, há apenas sucessão, tempo cronológico. No ultrapassamento, que permite falarmos do sujeito

---

<sup>46</sup> Essa separação das condições de colocação dos problemas na ciência e na filosofia é apenas um encaminhamento inicial. Na sequência, pretendemos aproximar esses dois campos, pela via do problema.

<sup>47</sup> Deleuze e Guattari, 1997a.

como emergência, é possível falar de uma duração, de um costume, de um hábito, de uma expectativa.

Aquilo o que o empirismo vinha denominando de emergência do “sujeito” ou devir sujeito, podemos falar agora de um devir do pensamento, de modos de pensar. O devir é sempre duplo e surge de um hiato, de uma espera, um entre-tempo, uma expectativa, enfim, uma mistura de passado e futuro. O pensamento que era apenas alinhamento com a matéria, produzindo sequencialidade como num efeito cinematográfico de sucessão de imagens poderá, neste entre-tempo, subverter o sentido projetado pela experiência – escapar o sentido que ia da virtualidade das ideias às ideias associadas e atualizadas, para se encontrar com uma virtualidade consistente, com as *condições da experiência* (experimentação). Num sentido, a explicação *dos* dados (“pensar sobre”, falar pelos dados), no outro, a implicação *dos* e *nos* dados (“pensar com”, fazendo-os falar). Num sentido, uma simulação sustentada na semelhança, no outro, um simulacro das diferenças.<sup>48</sup>

## 2.2 IDEIAS PROBLEMÁTICAS: dado-problema e dado-fluxo

*As ideias são os problemas  
(DELEUZE, 1988, p. 241).*

O projeto civitas, como experimentação pedagógica, que perpassa a sala de aula e a formação de professores, e como metodologia, poderá, eventualmente, afetar também, por puro contágio (micropolítica), o plano das instâncias decisórias da escola e mesmo da rede de ensino de um município, para além dos contextos de cunho mais pedagógico, incluindo as famílias, comunidades...

Entendemos por “política do problema” o modo como ela se relaciona com a resposta e o responder. Na verdade, tratar-se-ia muito mais de uma política da colocação do problema.

Nas “etapas” iniciais do projeto, o município, a escola, o professor buscam recorrentemente uma “resposta” pronta e direta sobre “o *que é*” o civitas. Essas perguntas que objetivam o plano da resposta está movendo consigo a necessidade de captura num modelo estável, compreensível, com as características, por exemplo, da nossa ciência clássica (régia) e de uma macropolítica. Ensaiaremos uma

<sup>48</sup> No próximo capítulo discutiremos este segundo sentido, o do simulacro.

aproximação ao “interior” dessa pergunta, para onde ela e suas respostas imediatas (mesmo não sendo respondidas) conduzem o pensamento.

Uma resposta ao “o que é...” o projeto, especialmente naquilo que poderia propor para a sala de aula, cria um vetor, uma orientação, que levaria ao entendimento ou à construção de um modelo pronto, acabado, vindo de fora. Essa pergunta, construída pela via da afirmação, direciona uma intencionalidade de apreender, de compreender, de torná-la inteligível, e sua resposta seria o princípio da *modelização*, da concretude do projeto. Nesse sentido, ao explicarmos o que é o projeto, no sentido prático, estaríamos orientando para uma forma de organização do grupo de estudo. O sentido afirmativo configuraria unidades de ações coletivas, cuja tendência é a homogeneização: ideia comum (regra geral) que teriam do projeto. Tudo parece mover-se nesse sentido, o da definição de uma trajetória, de um novo rumo, de uma re-orientação das práticas.

Esse movimento de antecipação do rumo a ser seguido, pautado em escolhas estrategiadas de novas trajetórias, é próprio de uma ideia de *substituição*, assim como o sentimento de “desejo” produzido pela ansiedade da mudança. Todo o *projeto*, pela ideia de algo orientador que o termo transporta, provoca a uma posição de busca e definição de pontos de partida. Um ponto de partida tomado instantaneamente: um vazio de sentidos.

Partir do *nada* em direção a algo é a tendência dominante de nossa inteligência, de nosso pensamento estratégico. É o ponto de partida da representação: a representação do vazio.

[...] quer se trate de um vazio de matéria ou de um vazio de consciência, a *representação do vazio é sempre uma representação plena, que após analisada se resolve em dois elementos positivos: a ideia*, distinta ou confusa, de uma substituição, e o sentimento, experimentado ou imaginado, de um desejo ou de uma saudade” [grifo do autor]. (BERGSON, 1964, p. 279).

O problema, ou melhor, o falso problema, como se refere Bergson (1964, p. 270), de ir do vazio a algo, consiste numa ilusão e possui o mesmo mecanismo da que nos leva a “acreditar que é possível pensar o instável por intermédio do estável, do movente por intermédio do imóvel”. Poderíamos representar essa operação de sobreposição na forma  $n+1$ , uma operação que segue por acrescentamentos, onde um axioma lógico produz *pari passu* as nossas estratégias de dominação e

explicação do real. Bergson tensiona (como proposta de inversão) esse raciocínio, numa espécie de n-1, propondo que,

[...] *existe mais, e não menos, na ideia de um objeto concebido como “não existente”, que na ideia desse mesmo objeto concebido como “existente”, pois a ideia do objeto “não existente” é necessariamente a ideia do objeto “existente”, tendo, além disso, a representação de uma exclusão desse objeto pela realidade atual considerada em bloco* [grifo do autor, sublinhado nosso]. (BERGSON, 1964, p. 281).

### 2.2.1 Novos problemas: Como iniciar o civitas?

Outra questão/problema que surge ao longo dos encontros, na formação de professores envolvidos no projeto, diz respeito à dúvida em “como iniciar?”. A ideia de “início” pode ser traduzida em termos de ruptura, de uma parada, de mudança de rumo. Construir uma diferença na própria prática não apenas não era reconhecida como possível, como era desviada (enquanto tendência apenas) do que poderia parecer-lhes repetição dessa mesma prática. Os professores, ao serem desafiados a observar as atividades em curso (acontecendo independentemente do projeto), e nelas procurar algo de inusitado, já estariam experimentando um micro deslocamento da atenção. Como esses deslocamentos são da ordem do *micro* não permitiam o entendimento de que algo do projeto já tinha iniciado, com início em curso, muito antes de pensar nele. Um *antes* que iria prolongar e perder-se numa nebulosa do passado inteiro. Toda a orientação acontece no sentido de desviar a perspectiva de observação enquanto “corte instantâneo”, aproximando-se da continuidade ininterrupta, própria de um devir-professor e um devir-pedagógico.

Nas práticas pedagógicas, enquanto segue suas rotinas habituais, o que não é útil é *abolido*. O foco é o presente, o atual, e a referência com o passado é sempre por substituição (desse passado) pelo presente em curso: pensa-se *no* passado. Porém a ideia de nada, enquanto abolição de todas as coisas é, concordando com Bergson (1964, p. 292), uma ideia destrutiva de si própria. Quanto a essa questão, a proposta do autor é de passar da *abolição* para a *negação*. Encontramo-nos aqui com alguns pensamentos que vínhamos produzindo com os grupos de estudo e que dizem respeito ao deslocamento de “pensar *no*” para “pensar *com*” o passado. Não mais um passado recortado, mas o passado inteiro coexistindo com o presente.

Falávamos há pouco sobre a questão levantada pelos professores sobre como *iniciar* o projeto: essa questão move no sentido de que “partirão” de um ponto zero, de um nada em relação ao projeto. O projeto aparece primeiramente como algo externo, um objeto desconhecido... Não há dúvidas de que ele já se encontra, em parte, institucionalizado. Nosso esforço é no sentido de mantê-lo, também em parte, desterritorializado. Nessa desterritorialização, naquilo que ele ainda não é, que entendemos como plano que opera por contágios, que o grupo (professores, pesquisadores, ...) pode encontrar deslocado de um início: na *passagem*. É justamente na passagem, naquilo que não parou, que nos manteremos desviantes de um modelo estratégico e poderemos, então, durar com o que passa. As professoras, ao perguntarem sobre quando e como iniciariam, recebiam orientações no sentido de *continuarem* com o que estava em curso, ou partindo do que já tinham pensado, muitas vezes seguindo o plano de atividades com que já vinham trabalhando em anos anteriores... Aos poucos, à medida que traziam questões para pensar, percebíamos o quanto se dissolvia a necessidade da marca de ponto de partida e intensificava-se uma ideia de continuidade. Como se o civitas passasse a ser pensado diretamente, numa espécie de *ver para ver* e não de *ver para agir*, como propõe Bergson (1964, p. 292).

Na ação, via de regra, interessamo-nos pelos resultados e não pelos meios (as passagens); o que importa, e nos concentramos nele, é o fim a ser atingido. Num dos tópicos do último capítulo, discutiremos mais aprofundadamente as estratégias da inteligência em presidir nossas ações e orientá-las na direção do objetivo.

[...] a inteligência só representa à atividade os fins a atingir, isto é, os pontos de repouso [...] de um fim atingido a outro fim atingido, de um repouso a outro repouso. A nossa atividade vai avançando mediante uma série de saltos, durante os quais a nossa inteligência se afasta o mais possível do movimento que se está realizando, para olhar apenas a imagem antecipada do movimento realizado”. (BERGSON, 1964, p. 293).

Agimos na direção de produzir estabilidades, pois é nas estabilidades que conseguimos exercitar uma comunicação, transmitir informações, regrar as ações, enfim, constituímos uma sociedade, um interesse comum, a partir desses regramentos. O problema não seria agir nessa direção, mas o conforto que ele produz para o pensamento, a sensação de domínio e de compreensão. Passamos a generalizar o que obtemos como instantâneo e, assim, desviamos da mudança

contínua. Estamos sempre perpassando por dois movimentos gerais, coexistentes e indissociáveis, um deles nos envolvendo na multiplicidade de oscilações e onde nossa atenção pode flutuar, e o outro, nós o produzimos ao selecionar tendências para a repetição, sustentada em princípios de semelhança. O que agora generalizamos antes eram apenas qualidades em movimento. O que percebemos como algo que muda são apenas essas qualidades e expressões e não as coisas em si mesmas, que, quando consideradas isoladamente, configuram apenas um *estado*. Nas palavras de Bergson (1964, p. 295) “as qualidades da matéria são outros tantos pontos de vista estáveis sobre a sua instabilidade”. Essas qualidades, selecionadas por uma atenção que as estabiliza, é que delimitam os *corpos*. Não se quer dizer, com estabilidade, uma imobilidade, pois essas qualidades permanecem mudando através de uma sucessão de movimentos elementares e isso faz com que o corpo mantenha-se instável. Assim como um recorte nas qualidades configurava um corpo, inclusive o corpo vivo, esses recortes atuam agora sobre os corpos para constituírem uma *forma*: [...] *a forma é apenas um instantâneo tirado durante uma transição* [...] nossa percepção arranja maneira de solidificar em imagens descontínuas a continuidade fluida do real” [grifo do autor] (BERGSON, 1964, p. 296).

Das *qualidades* chegamos às *formas*. Agora resta comentar, brevemente, como essas formas, imagens instantâneas recortadas na mudança contínua, *agem* entre si. Essas ações aparecem para nós como movimentos, que podem se dar próximos ou afastados do equilíbrio, ou seja, influenciados ou não pelas instabilidades. Na verdade, um desenho imóvel do movimento, pois continuamos a recortar, agora na definição de posições sucessivas para explicar para onde vai um movimento linear e determinístico; mesmo nos movimentos aleatórios e indeterminados, nosso olhar não desemboca na mudança, permanecemos a indagar “o que se passa”, “o que o movimento faz”, enfim, escapa da previsão futura, mas mantém-se preso ao presente, do passado sequer desconfia.

Chegamos assim, segundo Bergson, a três espécies de representação: 1) as qualidades; 2) as formas; 3) os atos. Essas representações estão associadas a movimentos diferentes, respectivamente: movimento qualificativo, movimento evolutivo, movimento extensivo. Não há um único devir, mas vários, relativos a esses movimentos.

Perante os nossos olhos passa uma multiplicidade indefinida de formas de devir diversamente coloridas, por assim dizer: arranjam-se maneiras de não ver senão simples diferenças de cor, isto é, de estado, sob as quais correria, na obscuridade, um devir sempre e em toda a parte o mesmo, invariavelmente incolor”. (BERGSON, 1964, p. 297).

Bergson recorre ao princípio cinematográfico da filmagem (antecedendo o cinema e a montagem) para explicar os mecanismos pelos quais reanimamos os aspectos da realidade que recortamos e imobilizamos. Esses recortes são próprios da descontinuidade de nossas ações e é isso que produz um conhecimento igualmente descontínuo. Como desviar os hábitos cinematográficos de nossa inteligência? Como poderíamos nos concentrar na transição, entre dois instantes que tendem a se suceder, e sentir um pouco da duração? “Para avançar com a realidade movente, é nela mesma que se devia ir colocar”. (BERGSON, 1964, p. 300).

Mas, mesmo instalando-nos na mudança, nos encontraremos o tempo todo com “os estados sucessivos nos quais *ela poderia* a cada instante se imobilizar” [grifo do autor]. (BERGSON, 1964, p. 300). Esses estados sucessivos, uma vez percebidos do exterior como estados reais, deixando de ser virtuais, não permitem reconstituir o movimento. “Qualquer tentativa de reconstituir a mudança com estados implica partir do princípio absurdo de que o movimento é feito de imobilidades”. (BERGSON, 1964, p. 300).

O problema do movimento é que nos detemos à trajetória, ao rastro, e sobre ela passamos a definir posições associadas a instantes. A trajetória é sempre divisível, é imóvel, enquanto que a sua criação, que é o movimento, que é a realidade, não é passível de sofrer uma divisão.

[...] a possibilidade de aplicar o movimento à linha percorrida só existe para um observador que, mantendo-se fora do movimento e admitindo a todo o momento a possibilidade de uma paragem, pretenda recompor o movimento real com essas imobilidades possíveis”. (BERGSON, 1964, p. 302).

A linha percorrida entre duas paragens é descrita de um só golpe, é um salto indivisível. “Tudo é obscuridade, tudo é contradição, quando se pretende fabricar uma transição a partir de estados”. O princípio metodológico seria colocarmos-nos “ao longo da transição, para nela distinguir estados, e nela fazendo, em pensamento, *cortes transversais*”. (BERGSON, 1964, p. 305. *Itálico nosso*).

[...] há mais na transição que na série de estados, isto é, mais cortes possíveis, mais no movimento que na série de posições, isto é, mais paragens possíveis”.

A primeira maneira de ver está, segundo Bergson, de acordo com nossos hábitos de pensamento; a segunda, ao contrário, exigiria uma *inversão* desses hábitos.<sup>49</sup>

Encontramos nessas pontuações teóricas sobre o movimento, os fundamentos da teoria do devir em Bergson. A proposta teórica seria escapar aos mecanismos cinematográficos para nos colocarmos no meio, nas passagens, nas transições, enfim, no devir. Algumas escolas de filosofia mais antigas, especialmente a escola de Eleia, em vez de condenar a atitude que tomamos perante o curso das coisas, pelo pensamento e pela linguagem, acharam melhor condenar o curso das coisas. Essas filosofias procediam, diz Bergson, do mesmo modo que a inteligência, e, ao instalar-se no imutável, só conheciam Ideias,<sup>50</sup> ou seja, uma “visão estável da instabilidade das coisas”:<sup>51</sup> faltava-lhes o misto ideia-problema, assim como fazê-lo explodir.

### **2.2.2 Problematizações entre a linha reta do “iniciar” e a curvatura do “desvio”**

Criar hipoteticamente um nada para chegar a algo. Nas práticas pedagógicas, tomadas em seu sentido prático e operacional, guiadas por um programa curricular, é suscitada uma série de problemas que se aproximam em alguns aspectos dos problemas filosóficos discutidos por Bergson. Um dos problemas discute a ideia de “ser” e de “nada” e nos mostra como estamos impregnados de uma concepção que toma o nada como referência ao surgimento de algo ou de alguém. O problema em sua forma mais comum aparece na forma “por que isso é assim?”, ou “por que isso existe?”.

---

<sup>49</sup> Bergson, 1964, p. 305.

<sup>50</sup> Aqui, o sentido do conceito de ideia é o ideia-modelo, que Bergson vincula a filosofia de Platão e que possui um triplo sentido: qualidade, forma ou essência e finalidade. Mas a principal diferença com as filosofias com que estamos operando é que, aqui, tal como está colocado, haveria mais nas ideias imóveis do que nas moventes. Afastar o devir das ideias seria uma tendência à essência. Diferentemente de Hume (em nossa leitura por Deleuze) e, principalmente, em Bergson (que questiona e propõe uma inversão).

<sup>51</sup> Bergson, 1964, p. 306.

Em estudos pedagógicos ou em educação, ao perguntarmos sobre o “porquê” de a escola ser assim, ou por que se ensina assim..., as soluções para o problema direcionar-se-ão para um problema da existência (num sentido filosófico ampliado), das causas, das causas dessas causas... Nas palavras de Bergson, sentir-nos-emos arrastados numa corrida sem fim, e, “se nos detemos é para escapar da vertigem. Sempre constatamos, sempre cremos constatar que a dificuldade subsiste, que o problema ainda se põe e não será nunca resolvido”. Não apenas não será resolvido como não deveria ter sido colocado, argumenta o autor. Trata-se de um problema que se põe quando figuramos um “nada” precedendo um “ser”. Faltariam os problemas de “quando?”, “onde?”, “como?”, mesmo que ainda coexistindo com esses do “por quê?”, “o quê?”. Os primeiros operam na tensão entre passado e futuro, enquanto os segundos tendem para a contração do presente.

Neste estudo, não nos interessará o porquê desse ou daquele modelo de ensinar e de aprender. Não haverá um recorte separando um modelo vigente a um modelo que precede, muito menos a antecipação de um novo modelo. Não há escola tradicional e escola nova, talvez uma escola convencional: convencionou-se assim. Tentaremos tomar o que nos interessará, pelo meio, na passagem. Como o fato de estarmos realizando um estudo, mesmo que seja numa parceria com um grupo de professores e um grupo de pesquisa, a ideia de demarcar um “início” já se mostrou insistente. Todo o início é uma descontinuidade com o que vinha antes. Queremos pensar propostas *desviantes* antes mesmo de *iniciantes*.

Demarcar um início é demarcar uma causa e, ao mesmo tempo, encaminhar para o encapsulamento de um modelo, algo para ser reproduzido mais adiante, mesmo que agora esteja sendo uma novidade. Ou seja, instaurar um início só faz sentido seguindo a linha reta que ele determina. O desafio é duplo, como desfocar da ideia de aplicar um “modelo” como partida ou início e como escapar da tendência de produzir modelos *finalistas*.<sup>52</sup> Aquilo que gera um modelo arrasta consigo uma espécie de máquina virtual de modelo. Essa é a arte do pensamento estratégico, pensamento fabricante. Contrapondo a um pensamento criador, não seria ainda uma oposição ao modelo que serve de suporte à estratégia. Uma oposição à estratégia gera uma sobrevida à mesma... a estratégia alimenta-se de oposições, sua origem,

---

<sup>52</sup> Modelos fechados, construídos numa perspectiva objetiva de produzir resultados. Modelos cujos indicadores que eles geram seriam pontuais, alinhados sobre trajetórias em convergência. Normalmente, esses modelos são descritos por atratores do tipo pontuais (a referência a estes atratores está descrita no capítulo “recortes teóricos...”).

na etimologia da palavra, remete às sobrevivências nos combates e nas guerras. A estratégia pode servir tanto para uma resistência a um movimento de oposição como de oposição ao que resiste.

### 2.2.3 Dificuldades do pensamento estratégico para operar na mudança

*Há coisas que só a inteligência é capaz de procurar, mas que,  
por si própria, jamais encontrará.  
Estas coisas, só o instinto as poderia encontrar;  
mas nunca as procura*  
[grifo do autor]. (BERGSON, 1964, p. 166).

O pensamento estratégico não se deixa inverter em relação às possibilidades que ele estratégia e à correspondente realização de algo. Trata-se de um pensamento operando sobre o que ainda não foi realizado. Essa antecipação está na base de um pensamento que coloca um conjunto de possíveis, como antecedendo a sua realização. As coisas, assim, antecipadamente representáveis permitiriam *pensar “sobre”* elas (um saber), mesmo que ainda não realizadas. Por esse raciocínio, haveria nos *possíveis* mais que no *real*. O real seria um dos possíveis. O que Bergson (2006a, p. 114) desafia a pensar é que há *mais* no possível do que no real e, nesse sentido, o real precede, ou ainda, coexiste com o possível. O possível para Bergson seria um real acrescido de um ato do pensamento que repele sua imagem para o passado assim que ele se produziu. Acontece que tendemos a orientar nossa atenção aos sistemas fechados, submetidos a leis matemáticas, e que são isoláveis pelo fato de a duração não os atingir.

O pensamento estratégico, devido aos nossos hábitos (talvez intelectualizados), construídos através de campos de forças que emolduram a matéria em objetos à disposição da ação, são campos de força menos exigentes ao pensamento, produzindo uma tendência na atenção, por vezes impossibilitando-nos de perceber o movimento. Nossa intelectualidade acaba por satisfazer-se pela superfície e pela aparência dos objetos que o definem como atual, não penetra na virtualidade, que é o seu passado inteiro (do objeto, do meio,...), um campo tendendo ao infinito. Essa virtualidade é mais exigente ao pensamento inventivo do que, paradoxalmente, para um pensamento menos focado, flutuante, capaz de entrar em ressonância com o virtual de outros corpos, inclusive o nosso. Esses campos de

forças, quando recortados e emoldurados como objetos atualizados, que classificamos como menos exigentes para o pensamento, são os que moldam e se moldam na matéria em via de escoamento, orientada no sentido de uma entropia (quando próxima ao equilíbrio estável), tal como a física nos explica.<sup>53</sup>

## 2.3 IDEIAS EM DEVIR

*As ideias são multiplicidades  
(DELEUZE, 1988, p. 296).*

### 2.3.1 Em busca de um devir-civitas

No contexto do projeto civitas,<sup>54</sup> a preocupação é, também, sobre como instaurar condições de possibilidade para uma proposta de “formação em serviço” em que, paradoxalmente, não se tem uma “forma/fôrma”, *a priori*, limites exteriores, molde, já definidos em metas que explicitem comportamentos de saída, resultados, por antecipação; mas que se tivesse, antes de tudo, somente alguns princípios, tais como: (i) forçar, pela experimentação, o pensamento a pensar entre conteúdos (do currículo) e expressões, mas enquanto matéria informe, não-estruturada, tendendo para a multiplicidade bifurcativa; (ii) forçar, pela experimentação, o pensamento a pensar por entre os procedimentos, práticas (docentes), mas aberto, receptivos ao estranho, ao inusitado que emerge no contexto, sensíveis ao contexto, deixando intervir o tempo que bifurca.

Para nós, esta proposta de formação, que procura situar-se no tenso campo de correlação de forças entre a macro e a micropolítica, entre o molar e o molecular, pode ser considerada, a rigor, apenas uma entre inúmeras outras, nem melhor, nem pior, nem mais ou menos eficaz, apenas diferente, procurando, no que nos diz respeito, exercitar um modo de *coexistir na diferença*. Um modo que, antes de se destacar por uma eficácia calcada em resultados objetivos e mensuráveis, esforça-se por exercitar-se num plano ético/estético de cuidados: com a vida e com o pensamento em sua multiplicidade, deixando-se atravessar pelo tempo contraído e pelo devir no entre-tempo; bem como com a construção de modos de ser/estar (modos de existência e coexistências) em sala de aula e na escola, ao mesmo tempo descentrados, em relação a um poder decisório, e criadores, em relação a posições

<sup>53</sup> O segundo princípio da termodinâmica, esboçado por Carnot e formulado por Clausius, introduz a ideia não de perda – que contradiria o primeiro princípio –, mas de degradação de energia. Enquanto outras formas de energia podem transformar-se integralmente umas nas outras, a energia que toma a forma de calor não pode converter-se inteiramente, e perde assim uma parte da sua aptidão para efetuar um trabalho. Toda a transformação, todo o trabalho liberta calor, contribuindo assim para essa degradação. Essa diminuição irreversível da aptidão para transformar-se e efetuar um trabalho, própria do calor, foi designada por Clausius (em 1865) como “entropia”. Atualmente o conceito encontra-se associado, também à irreversibilidade e à organização nos sistemas afastados do equilíbrio (no anexo ao final da tese, traremos outros detalhes sobre este conceito e sua evolução). Essas questões estão em Martins (2002), tendo como referência Prigogine e Stengers (1997).

de experimentação enunciativa, a serem engendradas como novos nós numa rede coletiva de sentidos em processo de produção.

Do mesmo modo que o civitas se insere nas práticas pedagógicas, pelo meio atento aos entre-tempos, nossa metodologia de pesquisa também exercitará aqui uma busca nesse sentido. Qual teoria essa metodologia agenciará para si? Essa é a pergunta para uma proposta que buscará a experiência do nomadismo.

Numa tentativa de deslocamento desse plano da objetivação do projeto em um modelo, os professores são desafiados a narrar *o que está sendo* ou tornando-se, ou o que foi o civitas para si. Na verdade, atenuamos essa conexão imediata com o “ser” do projeto, para mantê-lo um mínimo de tempo em suspensão. O projeto aproxima-se das percepções imediatas (práticas e úteis) dos professores, que tentarão capturá-lo por aquilo que lhe é contingente e semelhante às suas ações em curso. Por não responder de imediato o que ele é (por dentro), acaba por produzir um intervalo – um intervalo entre a ação virtual e a ação tornada prática ou útil, ou seja, tornada afecção –, despertando, no plano virtual da própria prática em curso, lembranças diferentes das que vinham prolongando-se no presente atual dessa prática. A realidade é sempre continuidade ininterrupta e qualquer microintervalo precisa ser preenchido rapidamente, ou pelo encontro de uma lembrança que responde de imediato, ou pelo passado que se encarrega de reinventar o presente para garantir-lhe utilidade.

Falar sobre a sala de aula, o currículo, o professor, as crianças aprendendo... poderia direcionar o sentido para pensar o instituído, os modelos pedagógicos, as práticas... mas, também, pensar esses coletivos enquanto devires. Ao longo do texto, traremos o conceito de devir, muitas vezes, opondo-o à ideia de porvir, enquanto antecipação, estratégia. Este é um conceito importante na teoria bergsoniana – talvez seja o conceito que melhor permita tangenciar um outro conceito: o de duração.

No livro *Evolução Criadora*, o tradutor elabora uma nota, alertando sobre o duplo sentido que o conceito *devenir* (original em francês) arrasta: como verbo e como substantivo. O tradutor lembra que não existe, em português, equivalente exato para esse verbo-substantivo, adotando o critério de traduzir para “[...] fazer-se’ ou ‘tornar-se’ quando é verbo, e por ‘devir’ quando é substantivo”. (Bergson, 1964, p.

---

<sup>54</sup> Este texto é parte integrante do artigo publicado em co-autoria com Margarete Axt, cujo título é: *Coexistir na Diferença: de quando a formação em serviço pensa modos de habitar a sala de aula* (2008). Esse recuo do texto, com fonte reduzida e com espaço simples, caracteriza as inserções desta escrita em co-autoria neste tópico e em outros, ao longo da tese.

305). O dicionário Houaiss<sup>55</sup> propõe para *devir* as seguintes acepções: como verbo intransitivo: vir a ser; tornar-se, transformar-se, devenir; e como substantivo (atribuindo o sentido à filosofia): fluxo permanente, movimento ininterrupto, atuante como uma lei geral do universo, que dissolve, cria e transforma todas as realidades existentes; devenir, vir-a-ser. Um destaque para o hífen em *vir-a-ser*, marcando a indissociabilidade entre o que “vem” e o que “é”. O *devir* é algo mais próximo do contágio, daquilo de que podemos nos aproximar quando um pouco de inútil invade o plano da ação. Podemos nos envolver com o *devir*, mas ele nos escapa assim que sinalizamos sua captura e análise. O *devir* é da ordem do acontecimento, o que contrai, no presente, um passado inteiro, sem que, com isso, seja ele histórico.

O *devir* também é sempre duplo. Caso se produza um *devir-civitas* do professor é porque há um *devir-professor* do *civitas*. Não há e não pode haver um *devir-civitas* do *civitas*. A desterritorialização de um é a reterritorialização do outro. Se o professor, num certo sentido, se desterritorializa é porque o *civitas* se reterritorializa noutro sentido. São territórios em movimentos, sem destruição nem ruptura, sempre novos territórios, duplo roubo, dupla captura.

Em alguns momentos, chegamos a trabalhar com a ideia de negação, ou seja, *o que não é* o *civitas*, como tentativa de desviar a tendência que o adotaria ou rejeitaria como modelo. Esse encaminhamento, na ótica da negação, precisaria de uma análise sobre as implicações filosóficas, especialmente sobre a questão: “até que ponto, quando negamos um modelo, não estaríamos instituindo outro, *pari passu* a própria negação?”. O quanto afirmar *o que não é*, em si mesmo, já não seria uma tentativa de ruptura com o *ser* do *civitas*?

Mesmo estando à disposição de uma especulação, o projeto traz consigo alguns encaminhamentos propositivos, muitas vezes vagos e incompletos, mas que podem fazer eco com os planos de ação em curso (estudo do município), por exemplo, a ideia de inventar uma cidade. Ou ainda, a ideia de organizar uma caixa na sala de aula para depositar materiais diversos para as invenções. No encaminhamento, chamamos de caixa de sucatas, para expressar aquilo que ela tende a ser de imediato (percepção imediata, prática e útil).

A caixa, no exercício de desnaturalizá-la daquilo que ela tendeu ou cedeu de imediato, tem propiciado aos professores significativas experimentações filosóficas.

---

<sup>55</sup> Versão eletrônica para a Língua Portuguesa – Versão 1.0 de Dezembro de 2001. Editora Objetiva.

Experimentar com o pensamento, tal como foi proposto por Deleuze e Guattari, no sentido de que

Pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que se está fazendo – o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e que são mais exigentes que ela. O que se está fazendo não é o que acaba, mas menos ainda o que começa...”. (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 143).

O que tudo pode ser essa caixa? (um problema que é experimentado à medida que professores e crianças educam sua atenção para desfocarem do que ela é). Num sentido ela é o que parece ser, noutra, é devir, devir-caixa de sucata. As crianças estão lá, “catando” materiais para suas criações... um objeto que parecia não ser outra coisa senão um arame, por exemplo, transforma-se em cercas, antenas, fios de luz, etc... Por um lado, focado na necessidade prática, percebemos apenas um “querer” do aluno, como se o aluno quisesse que o arame fosse isso e não outra coisa... como entender o encontro do “aluno” com os “objetos” da caixa, como um encontro de virtualidades? Um encontro de devires: devir-criança, devir-cidade, devir-sucata.

### **2.3.2 Caixa de coisas: implicações da memória virtual nos interstícios do hábito**

Veremos que é a participação dessa memória virtual, que Bergson (1999) chamou de lembrança pura e Deleuze (1990a) de imagem virtual, permite pensar o empirismo numa outra perspectiva. Bergson não questionou os princípios de associação das ideias, propostos no empirismo humeneano, a questão de Bergson era por que tal ideia se associava naquele instante e não outra, já que uma infinidade delas se apresentavam como semelhantes e contíguas. Até onde compreendo a filosofia de Bergson, ela se coloca no hiato entre filosofias da experiência empírica (e até mesmo da ciência) e as filosofias da diferença e do devir. Uma filosofia da duração que perpassa e comunica ambas. Uma filosofia da continuidade que não permite cogitarmos uma proposta de ruptura até mesmo nos planos especializados da matéria.

As ideias em Bergson não seriam pontos isolados vagando pelo espaço, onde bastaria semelhança, contiguidade ou mesmo casualidade para tecerem uma

associação. A teoria da memória de Bergson coloca uma face da memória, a mais contraída, mais próxima do presente, em contato com os hábitos, penetrando em seus interstícios, enquanto que, na outra face, essa “mesma” memória (repetição) em planos mais distendidos (níveis da diferença), prolonga uma lembrança-imagem em uma lembrança pura (níveis de diferença e não diferença de níveis). Se essa ponta de memória mais contraída está em contato com o presente, é possível que a face mais distendida se encontre com o eterno retorno da diferença (por onde o retorno adentraria na memória, ou seja, na face mais próxima ao caos), fazendo-a ressoar com os pontos de atualização. Não mais uma escolha aleatória, pelo princípio da causalidade, mas um fluxo comunicando matérias e subjetividades.

A caixa de coleta de materiais (caixinhas, fios, tampas...) para construção das maquetes/cidades é inicialmente vista como aquilo que ela é, por aquilo que ela apresenta de útil e prático, uma *caixa de sucatas*...



Figura 5 - Caixa de “sucatas” na sala de aula – caixa-imagem (Venâncio Aires – 2006).

Num primeiro momento a caixa está ali, num canto da sala de aula, transbordando de materiais (Figura 5). As crianças se perguntavam: o que iremos fazer? O professor, ainda inseguro, construindo uma “estratégia” para iniciar e não perder suas referências com os conteúdos que estava ensinando, prorrogava o “início”. No grupo de estudo, nos perguntávamos, “o que *tudo* pode uma caixa de sucatas?” Fazíamos a pergunta ao mesmo tempo em que desviávamos das respostas.



Figura 6 - Caixa de “sucatas” na sala de aula – caixa-imagem-movimento (Venâncio Aires – 2006).

Aos poucos a caixa ganhava movimento (Figura 6). Nas primeiras propostas, o professor orientava para a realização de atividades com a duração de uma aula (um turno). Alguns professores começavam a descobrir possibilidades de atividades, mesmo “aplicadas” num curto intervalo de tempo (um turno), mas “abrindo” para a invenção: inventar “geringonças”, construir brinquedos, ou simplesmente “inventos”.



Figura 7 - Caixa de “sucatas” na sala de aula – caixa-imagem-tempo (Venâncio Aires – 2008).<sup>56</sup>

As invenções das crianças entravam em ressonância, envolviam o “outro” (o colega). O que era “sucata” passa a produzir outros sentidos ao agenciar com os pensamentos das crianças. O menino de pé (Figura 7), ao centro, paira sobre a caixa, como se pousasse sua atenção num encontro de devires, não é algo que *está* ali, mas que *passa* por ali. É a invenção que é o tempo. O *movimento* que era feito de

<sup>56</sup> Prof<sup>a</sup>. Marta Cristine Costa.

instantes, do entre-instante, preenchidos pelo hábito, transversaliza-se com a duração que é composta de fluxos, do entre-fluxo, preenchido pela memória.

Ao forçar o pensamento para pensar o que tudo pode tornar-se essa caixa, aos poucos, os professores encontram-se com a potência virtual da caixa, com o seu poder transformador, com o devir-caixa. Uma experimentação com transição da caixa-imagem ou caixa-ideia para caixa-conceito.



Figura 8 - Máquina Invento  
(Mato Leitão – RS - 2005)<sup>57</sup>



Figura 9 - Caixa da Transformação  
(Mato Leitão – RS - 2005)<sup>58</sup>



Figura 10 - Sucataria  
(Mato Leitão – RS - 2006)<sup>59</sup>



Figura 11 - Caixa da Construção  
(Cruzeiro – RS – 2008)<sup>60</sup>

<sup>57</sup> Profª Solange Inês Dhiel Stülp.

<sup>58</sup> Profª. Michele Krug.

<sup>59</sup> Rosirene Peter Quinot.

<sup>60</sup> Profª Celoni de Freitas.

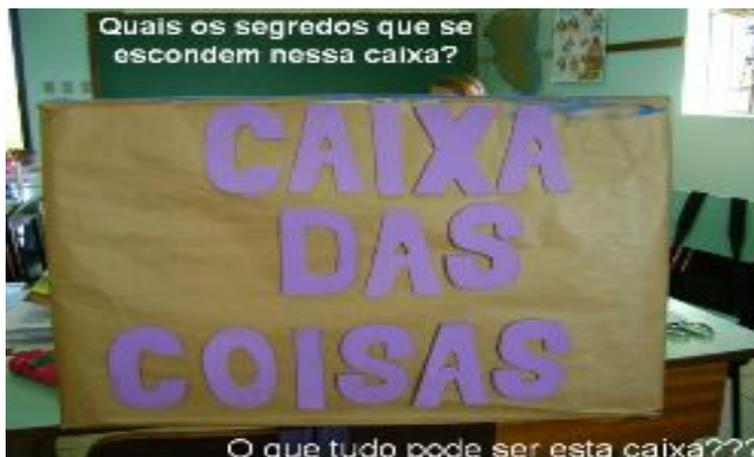


Figura 12 - Caixa das Coisas: *Slide* de apresentação de uma professora (Cruzeiro – RS – 2008).<sup>61</sup>

Além destas caixas das figuras anteriores, muitas outras surgiram (caixa da imaginação, caixa mágica...), especialmente após 2005, quando as experiências, além de ser pontuais, entre instantes, também operam entre fluxos. Mas todas elas iniciam pela ideia de uma “caixa de sucatas”. O termo *sucata* é um termo com características pejorativas, principalmente na educação, além disso, parece dizer de imediato o que “todo mundo sabe”. Transformar isso que “todo mundo sabe” num misto, fazer rachar, para *ser* outra coisa sem deixar de ser o que é, pode ser uma experiência de descoberta de novos sentidos, a invenção do conceito pelos professores e pelas crianças. A pergunta/problema “o que tudo pode a caixa de sucatas?” levou os professores a criarem com as crianças um “nome” para as caixas durante a interação com elas.

Outro recorte importante, que no grupo de estudos ampliou-se em debates e pensamentos, foi sobre as interações das crianças com os objetos da caixa. No início, os professores faziam seus comentários, como se apenas as crianças fossem ativas e detentoras de uma livre escolha sobre os rumos dos objetos da caixa, naquilo que eles se transformariam na maquete/cidade. Aos poucos, e através dos estudos teóricos, deslocaram a atenção para capturar também as intensidades dos objetos. Um dar-se conta de que a caixa e seus objetos não são apenas o que parecem ser, tão pouco são passivos, e que também movimentam consigo um passado inteiro. O encontro não é apenas de atualidades sujeito/objeto, mas de virtualidades. Se uma caixa de pasta de dente transforma-se em um ônibus, não é por um “querer” autônomo da criança, que perceberia e agiria por si só. Há (inferimos pelos efeitos)

<sup>61</sup> Prof<sup>a</sup>. Maria Elisabete Sehn.

imagens-ônibus na virtualidade da caixa de pasta de dente, um devir ônibus da caixa. Mas há também imagens-ônibus na virtualidade da criança. A invenção é sempre efeito do encontro de virtualidades atualizando-se em novidade.

Há uma memória dos objetos (e não nos objetos) que indica uma direção prática e útil compartilhada com a percepção das crianças... mas também pode haver uma experimentação transgressiva – a partir de um pensamento nômade – capaz de produzir uma indeterminação, no que tende ao sentido da matéria e da representação, e que forçaria a memória a encontrar-se na duração, e não permanecer apenas nos automatismos da relação estratégica sujeito-objeto.

Só é estratégico o que é em parte antecipado. O hábito, esclarecido pela memória, tem esse caráter antecipador. Adaptamo-nos aos movimentos dos objetos que se repetem em nosso entorno. “Esses movimentos, ao se repetirem, criam um mecanismo, adquirem a condição de hábito, e determinam em nós atitudes que acompanham automaticamente [ou mecanicamente] nossa percepção das coisas”. (BERGSON, 1999, p. 91).

Assim, os registros do passado adquirem a forma de hábitos motores, garantindo as reações estratégicas apropriadas, equilíbrio com o meio, a adaptação, ofuscando a natureza vibrátil da memória. Mas, se o objetivo fosse apenas “viver” sob sua finalidade<sup>62</sup> naturalizante, as condições já estariam garantidas. Então, para que serviriam essas imagens-lembranças? Até que ponto elas não desnaturalizariam o caráter prático desse viver, misturando sonho à realidade?<sup>63</sup> Essas são questões elaboradas por Bergson, para nos ajudar a compreender a interdependência dessas duas memórias e a intervenção latente da lembrança-imagem na aquisição da lembrança-hábito. Servimo-nos da imagem fugaz para construir um mecanismo estável que a substitui, diz o autor.

A interdependência e as distinções dessas duas memórias nos ajudarão a compreender as “angústias” manifestadas pelos professores na colocação em prática

<sup>62</sup> Sobre um finalismo, no sentido das causas finais, Nietzsche diz que “se a existência tendesse a um fim, este fim já teria sido atingido” Nietzsche (2001b, p. 99).

<sup>63</sup> Para Bergson, o plano do sonho confunde-se com a virtualidade, com a parte alargada do cone invertido, e sendo virtual é também virtual, logo, não há, em Bergson, uma fronteira nítida entre sonho e realidade, assim como entre imaginação e realidade. Em Bergson, alguns conceitos que nas filosofias contemporâneas são quase indissociáveis, em sua época era preciso “inventar as condições para inventar”. Muitas dessas condições por ele criadas são levadas adiante por Gilles Deleuze, sem precisar remontar as condições. Para Deleuze, fazer filosofia é continuar, sem precisar fazer da filosofia uma história. Em nosso caso de não-filósofo, e que buscamos as condições de invenção numa zona entre a filosofia e a ciência, somos levados por aquilo que faz ressoar o TEMPO nesses dois modos de pensar.

do projeto. O estudo do município é o núcleo do currículo da terceira série, com estabilidade garantida pela lembrança-hábito, configurando uma espécie de territorialização curricular da série. Mas ao redor desse núcleo, mantém-se (independente do projeto) a cidade, enquanto microexperimentações, enquanto imagens-lembranças, em que “bastaria o afrouxamento, por um instante, na tensão dos fios que vão da periferia à periferia [dessa zona obscura], passando pelo centro, e logo as imagens obscurecidas reaparecerão em plena luz”.<sup>64</sup> Os professores, ao se pre-disporem a trabalhar com uma cidade imaginada pelas crianças, experimentam esse “afrouxamento”, permitindo que imagens de sonho invadam suas rotinas. Enquanto não dão conta da perturbação do hábito, a angústia de que falávamos fica manifestando as afecções do corpo (professor-escola) em experimentação e mudança. Segundo Bergson (1999, p. 93),

Das duas memórias que distinguimos, a segunda que é ativa ou motora, deverá portanto inibir constantemente a primeira, ou pelo menos aceitar dela apenas o que é capaz de esclarecer e completar utilmente a situação presente: deste modo se deduzem as leis de associação de ideias”

Reencontramo-nos aqui com um fio que parecia descontinuado, quando trouxemos um pouco do empirismo humeniano, tal como Deleuze se apropriou, pois, cada uma dessas memórias está associada a um *presente*, fazendo do presente uma contração ativa ou passiva, um presente sucedendo instantes ou um presente durando. Veremos no tópico seguinte que cada um desses presentes se associa a um modo diferente de repetição, repetição do mesmo ou repetição da diferença ou, ainda, um deles sendo uma mera sucessão empírica, uma cadeia de presentes distribuídos numa *cronologia*, o outro, associado ao hábito, através dos princípios de associação de Hume, coincidindo com a *ponta de presente* (cone de Bergson). Pensar a *síntese* do presente envolve o problema sobre como passamos dos “*graus insensíveis, das lembranças dispostas ao longo do tempo aos movimentos que desenham sua ação nascente ou possível no espaço*”. (BERGSON, 1999, p. 85).

Mas há outros pontos que teremos de discutir para precisar o empirismo que queremos experimentar. Teremos que atenuar alguns “saltos” de que os princípios de associação não dão conta e aparentam uma série de graduações, onde seria puro dever, produzindo diferenças de grau onde seria diferença de natureza.

<sup>64</sup> Bergson, 1999, p. 92.

[...] o passado parece efetivamente armazenar-se, conforme havíamos previsto, sob essas duas formas extremas, de um lado os mecanismos motores que o utilizam, de outro as imagens-lembranças pessoais que desenham todos os acontecimentos dele com seu contorno, sua cor e seu lugar no tempo. (BERGSON, 1999, p. 97).

Dessas duas memórias, a primeira é orientada no sentido da natureza cíclica e previsível, a segunda, completamente espontânea, é incapaz de repetir o mesmo e de conservar-se.

Em vez de dissociar inicialmente os dois elementos, imagem-lembrança e movimentos, para examinar em seguida através de que série de operações eles chegam [...], considera-se apenas o fenômeno misto que resulta de sua coalescência. (BERGSON, 1999, p. 98).

Apenas ilustramos como alguns elementos “simples” estão imersos num vasto campo virtual e que o professor aproxima-se pela face que lhe parece corresponder com o que de certo modo já conhecia. Uma caixa de sucatas não é nenhuma novidade numa turma de séries iniciais, assim como fazer maquetes (representar algo). Veremos, nas colocações teóricas, que entre o virtual e o atual, entre o passado e o presente, as diferenças são de natureza e não de grau, mas, mesmo assim, a virtualidade comporta níveis de potência em relação ao atual... o passado pode estar em nível de maior ou menor de contração em relação ao presente que é sua contração máxima. Esses planos não são constituídos por estados ou coisas puras, são sempre misturas, e o modo como cada um se mistura no outro é que produz a diferença de natureza. Um entra como prolongamento no outro, funde-se, efetivamente, o outro como impureza neste. Mais adiante, dedicaremos um capítulo especial para discutir essa questão.

Através do encaminhamento de outra professora, e de outra perspectiva – não apenas teórica/filosófica, mas prática/experimental – percebemos as crianças produzindo “inventos”, utilizando-se de uma concepção sistêmica, ou seja, cada invento (roda d’água, criação de emas, estufa de fumo, carro a jato, etc.) ia ganhando um entorno que permitia um “movimento”, uma interação com outros elementos do ambiente que ela (a criança) produzia como “paisagem” (as ruas, praças, casas, ...), mas também com os inventos de outros colegas e com a participação dos pais como

instrutores de técnicas manuais. Uma paisagem emergia ressoando com o tempo-invenção.

Em relação ao uso das tecnologias digitais, começamos a observar que essa rede de inventos e o inventar da rede que se configurava na sala de aula descompassavam-se com as produções no computador, uma vez que as crianças tinham que se deslocar para o laboratório em dias e horários agendados.<sup>65</sup> O tempo do laboratório, neste caso, não era aquele das invenções em sala de aula e as interações entre as escolas perdiam seu sentido principal, que era o da construção coletiva/interativa.

Aproveitando que surgiu a questão das tecnologias digitais, teceremos alguns comentários sobre a segunda fase do projeto, depois de os professores já estarem trabalhando com as ideias de multiplicidade e de coexistência. A proposta dessa segunda fase (civitas II) é de compor a rede de modo que o tempo da invenção em sala de aula coexista com a “simulação” no *ambiente civitas (software)*. Essa ideia de inserção de computadores na escola, que propomos na nova versão, a de **ilha tecnológica**,<sup>66</sup> tem como meta colocar computadores na própria sala de aula.



**Composição da ilha:**  
 3 computadores  
 Switch 8 portas (rede)  
 1 Impressora  
 6 Microfones com fone  
 1 Gravador de DVD



Figura 13 - Ilha tecnológica na sala de aula (cidade imaginada e biblioteca ao fundo, à direita).

Sendo em número muito reduzido, se comparado com o número de alunos das turmas (três computadores para 23 alunos em média), a ilha tecnológica na sala de

<sup>65</sup> O laboratório de informática de SME, que atende a rede municipal de educação, operava com um cronograma de horários agendados previamente, em que cada série tem o seu dia da semana fixo.

<sup>66</sup> Ilha tecnológica, tal como foi proposta para o civitas, em termos tecnológicos e metodológicos é uma ideia construída por Márcio Martins e Margarete Axt, e aparece pela primeira vez no projeto submetido ao Edital Universal – 2004 com o projeto: CIVITAS II – Cidades Virtuais II: Tecnologias (e Metodologia) para Aprendizagem e Simulação (coordenação: Margarete Axt). Com a aprovação, foi instalada a primeira ilha tecnológica do civitas na E.M. São José, em Mato Leitão.

aula (e está aí um elemento que compõe com nossa questão de pesquisa) só será viável com uma proposta metodológica que produza condições para a diversidade e para a multiplicidade na sala de aula.

Alinha-se nesta perspectiva “o princípio de toda tecnologia é mostrar como um elemento técnico continua abstrato, inteiramente indeterminado, enquanto não for reportado a um agenciamento que a máquina supõe”. (DELEUZE; GUATTARI, 1997c, p. 76).

Para produzir estes agenciamentos, o tempo do ambiente digital/virtual precisa curvar-se com o tempo da sala de aula, dado seu potencial para reter, em suas malhas de rede, os processos inventivos das crianças. Reter, não no sentido de imobilizar, mas por variação de velocidade dos acontecimentos e dos processos na rede. Essas variações, replicando e rebatendo seus movimentos, acabam por provocar lentidões e ressonâncias, cujo efeito faz produzir a rede. Mas justamente por serem conexões produzidas por modificação de velocidades, produzem diferenciações no tempo, com diferenças de “natureza”, como diria Bergson. Em outras palavras, diferenças por transformação: - a construção de cidades virtuais, sendo coletiva produz por si só diferenças de velocidades; - sendo uma construção por “simulação” (à base de conteúdos digitais, e mediante o aporte das ilhas tecnológicas), curva-se ainda com os tempos bifurcativos, e de variações de velocidades, da cidade concreta, bem como com os das “pesquisas” das crianças sobre esta cidade; - curva-se com as cidades imaginárias das crianças; - curva-se com a duração da sala de aula no atravessamento com as velocidades de outras tecnologias e materiais (escritas, maquetes, desenhos, modelagem em argila (tecnologias lentas), comunicação telemática (tecnologias rápidas) etc...)<sup>67</sup>; - mas curva-se, também, com as linhas do currículo, das avaliações escolares, com os tempos de sucessão cronológica, com os tempos das práticas pedagógicas e docentes... Coexistência que traz à tona diferença de velocidades, as quais, diferenciando-se no tempo, produzem diferenças de natureza: transformações de sentido que, atualizadas, podem ser ditas criações; e criações que dão visibilidade a diferentes “modos de pensamento”. (Deleuze e Guattari, 1997c): de composição artística, de construção conceitual, de referência e ordenamento do conhecimento científico; mas que também dão a ver diferentes modos de habitar a sala de aula, na aprendizagem, modos singulares de existência.

Atualmente estamos construindo uma rede que conecta as salas de aula do projeto civitas, através da internet, utilizando a plataforma de comunicação MOODLE.

<sup>67</sup> Tecnologias lentas e rápidas no sentido da potência da virtualidade. Falamos de tecnologias lentas no sentido de que a atualização não é tão veloz, resiste, ou melhor, participa ativamente da atualização. Ao esculpir uma madeira, por exemplo, os veios, sua memória, participam dessa invenção-esculpida, o que desacelera a criação, neste sentido que falamos de uma tecnologia lenta. Criar uma casa no computador pode significar simplesmente um recortar/colar ou um “inserir”, ou um clique no mouse. Uma casa de argila (numa maquete) pode ser um diálogo mais lento, mais negociado, menos insubordinado; neste sentido, identificamos a argila como uma tecnologia lenta. Não quer dizer que a tecnologia digital por si só seja rápida, podemos encontrar lentidões também no digital (por exemplo, o *paint*). A tecnologia também não é lenta ou rápida em si mesma, mas no encontro, na duração do encontro. Talvez um encontros de lentidões e rapidez.

### 2.3.3 Produção de dados e as experimentações com o “simples”

As condições de partida são simples. Aliás, esta metodologia em processo de experimentação, de modos de *coexistir na diferença*, é pautada no “simples”, mas, para evitar incompreensões pela característica reducionista que este termo movimenta, é preciso deslocar a noção de “simples” da ideia de “simplificação”. A simplificação direciona para o homogêneo e para a repetição, enquanto que o simples nos alça à dimensão do heterogêneo, daquilo que se diferencia. O simples é também o que se aproxima do inútil. Para Deleuze (1999, p. 105) “*o simples não se divide, ele se diferencia [...] Diferenciar-se é a própria essência do simples ou movimento da diferença*”. Como o simples pode atualizar-se, intervindo nos contextos de realidade da escola e da sala de aula? Os blocos de notas,<sup>68</sup> produzidos entre um encontro e outro com os professores, registram alguns caminhos:

*Do bloco de notas (1): estas condições de partida requerem que os professores possam se encontrar com certa frequência, formando pequenos grupos de estudo. Os primeiros encontros precisam desviar da ideia de “resolver” problemas...os problemas ainda não foram colocados... nem serão, pelo menos de fora. Os problemas, os verdadeiros problemas, precisam emergir e só os capturaremos por um movimento retrospectivo, sendo que em muitos casos a solução poderá surgir antes mesmo que sejam colocados.<sup>69</sup> Lembremos que estes encontros não são para planejar, no sentido estratégico e demasiado antecipador que o termo possa produzir.*

*Do bloco de notas (2): Para evitar que a dispersão, os devaneios, acabem provocando perda de consistência, fazemos uso de um caderno de rabiscar ou diário de bordo, como alguns professores preferem denominar. Este caderno vai aos poucos se corporificando com os fluxos que o perpassam, constituindo movimentos, velocidades, liberados através dos rabiscos, rascunhos, fragmentos de escritas, imagens (inclusive digital), conceitos mapeados nas leituras...*

*Do bloco de notas (3): Algumas anotações são orientadas, como as do tipo: ficar atento a uma situação de sala de aula que apresentou algo de inusitado, que o tenha surpreendido! A linha molar, orientada para o ensino, faz com que o professor (pela força do hábito) acabe se tornando uma espécie de “especialista” em antecipações e previsões, de maneira tal que o inusitado acaba sendo filtrado pela atenção, capturada nessa linha molar que parece dever ser seguida (por exemplo, o imperativo de “vencer” os conteúdos, sistematizá-los, mantendo a ordem e a sequência já habituais...). Assim, observar o inusitado é uma provocação que costuma deslocar o lugar instituído de professor, de quem precisa ensinar, para um lugar de expectativa, de atenção flexibilizada. A emergência do inusitado é sempre tímida, através de pequenas atitudes de seus alunos, mas podem ser desencadeador de um germe de invenção. O inusitado, desencadeando, ínfimas inversões (curvaturas) no que a criança realiza, bifurcando a trajetória que vinha sendo*

<sup>68</sup> Esses blocos foram escritos por mim e tinham a característica de um diário de campo, onde se misturavam leituras, observações de contexto, pensamentos, sem um refinamento ou precisão dos conceitos utilizados.

<sup>69</sup> Deleuze (1999, p. 9) sobre suas pontuações acerca da criação de problemas em Bergson.

*linear...algo como uma espécie de transgressão, a criança hesita, produzindo um intervalo no tempo que vinha sendo sobreposto numa sequencialidade.*<sup>70</sup>

*Do bloco de notas (4): “Aluno”, assim como “professor”, é uma instituição erigida pela nossa cultura e, nesse sentido, por si só, da mesma maneira que o professor, ele já tende a seguir uma linha molar, mais estável... muito rapidamente ele entra nos “eixos” da escola. Muitos de nós já ouvimos as crianças dizerem, ao quase final de um turno de aula: “professora, não iremos ter aula hoje?” quando a atividade não era uma tarefa disciplinada, que envolvia quadro negro e escrever no caderno. Existem palavras de ordem que definem o que é uma aula e o que não é, o que é ser aluno, o que é ser professor...*

*Do bloco de notas (5): Estas atividades, que deslocam a atenção do professor em suas observações daquilo que é o cotidiano e a rotina da sua sala de aula, desafiam os grupos de estudo a pensar que o “sair dos eixos”<sup>71</sup>, o transgredir no pensamento, enfim, o tender a uma inversão, a uma solução criativa pelos alunos, pode ser “micro”, confundindo-se (camuflando-se) muitas vezes com o próprio encaminhamento da atividade, do desafio, do problema. Se não houver um lugar para micro tensionamentos, sutilezas, hesitações, inversões, escolhas, a linha seguirá reta, do contrário, uma espécie de “rizoma”<sup>72</sup> começa a se formar.*

O que podemos observar, nestes encaminhamentos primeiros, é que aquilo que inicia, nos grupos de estudo formados por professores, apenas como percepções diretas da sala de aula (como um já dado), aos poucos vai se deixando tomar, também, por afecções, pois que o inusitado não é propriamente uma “percepção”, seria, talvez, o que preenche os intervalos deixados por ela. Segundo Bergson (1999), percebemos sempre com o esforço de nossas lembranças, de nossas vivências e experiências. Esta participação das lembranças faz com que percebamos os objetos, as coisas, os eventos, sempre “a menos”.... tudo aquilo que alguma coisa é, “menos” o que não nos interessa: e nos interessamos por isso, e não por aquilo, na dependência de como nosso passado inteiro se dobra e se atualiza neste presente, como presente. (BERGSON, 1999, p. 35).

Mas, se nossa percepção descontinua-se, uma vez que hesitamos em nossas atenções, e o intervalo se cria fazendo produzir inversões, é de se perguntar o que é que preenche o intervalo, colocando-se entre os sentidos invertidos (como interveRsões) e faz retomar a continuidade de nossa duração? Para Bergson, citado por Deleuze, seria a emoção:

[...] o que vem a se inserir no intervalo é a *emoção* [...] a emoção precede toda representação, sendo ela própria geradora de ideias novas [...] ela não

<sup>70</sup> Em Axt (2004, p. 230), a autora comenta que o encontro entre universos de sentidos estabilizados cria uma zona [instável, de indiscernibilidade] originada pelos mútuos deslizamentos de sentidos oriundos desses universos e colocados numa relação de, ao mesmo tempo, confrontos e entrelaçamentos, e cujo efeito seria o de constituição de um “*espaço intervalar abrindo uma espera no tempo, diminuta bifurcação em forma de rizoma, que produz uma escolha*”. Rizoma, aqui, é trazido no sentido de Deleuze e Guattari (2000, p. 11).

<sup>71</sup> Deleuze (1998).

<sup>72</sup> Rizoma aqui toma o sentido proposto em Deleuze e Guattari (2000, p. 18): “*Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado [...] mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Essas linhas não param de se remeter umas às outras [...]*”

tem um objeto próprio, tão-somente uma essência que se difunde sobre objetos diversos [...] a emoção é criadora... [grifo do autor]. (DELEUZE, 1999, p. 90).

A emoção criadora é a gênese da intuição na inteligência. (*Ibid.*, p. 91).

A título de exemplo, qualquer modelo (pedagógico, digamos), tem como característica intrínseca garantir a modelagem, em outras palavras, ser como um molde, uma fôrma, que não apenas dá continuidade ao formato do modelo, ao próprio modelo, como ainda permite o planejamento seguro e sistemático de cópias do modelo. Já o inusitado, o que se produz nos intervalos entre uma e outra percepção - o processo de criação - não se ajusta ao molde/modelo, está sujeito a todo o tipo de desvio inventivo derivado das inversões produzidas, interrompendo circularidades (no sentido cíclico, de retorno ao mesmo).

Enfim, perpassam aqui modos distintos, por natureza, de experimentar e pensar. Cada um desses modos, conforme veremos no capítulo seguinte, operam modos de simular (descobrir ou inventar), igualmente distinto: afirmando o *mesmo* ou afirmando a *diferença*.

### 3 CIVITAS-SIMULAÇÃO

*[...] como diz Nietzsche, o caos e o eterno retorno não são duas coisas diferentes . (DELEUZE, 1988, p. 122).*

O projeto civita“s”,<sup>73</sup> desde as primeiras versões, tem como uma de suas propostas metodológicas a “simulação” de cidades. Entretanto, podemos pensar a simulação por duas perspectivas complementares e coexistentes. Um modo de simulação associado à representação como cópia, assim como uma simulação do falso, daquilo que desvia dos modelos e das estratégias, aproximando-se das filosofias que buscam na “diferença” as possibilidades de invenção e criação.

#### 3.1 (MULTI)(PLI)CIDADES NA SALA DE AULA

Para sustentar as construções teóricas que traremos sobre modos de simular e de pensar, traremos inicialmente dois recortes de processos de descobertas e de invenções de cidades do projeto civitas. Um é do período de 2002-2004, mais alinhado ao plano curricular (ensino do município), e o segundo (a partir de 2005) é de quando os professores começam a descobrir outros modos de pensar o currículo e a cidade, liberando-se de algumas estratégias que mantinham a sequencialidade e linearidade do programa de aula em curso. Enfim, várias “cidades” se encontrando, fazendo curvaturas, dobras (pli)<sup>74</sup> entre o virtual com o atual (através de contrações do passado).

##### 3.1.1 O estudo do município: representações do “lugar onde mora”

O plano curricular de estudos da 3ª série do ensino fundamental, de uma das escolas de Venâncio Aires, RS, envolvidas no projeto, prevê como objetivos específicos da disciplina de geografia: - *reconhecer a relação entre agricultura,*

---

<sup>73</sup> O “s” em civitas quer dizer “simulação” (Cidades Virtuais: tecnologias, aprendizagem e simulação).

<sup>74</sup> As dobras (pli) da cidade, da multi(pli)cidade, serão abordadas em estudos posteriores.

*indústria e comércio como aspectos fundamentais no desenvolvimento da economia do município; - situar o município no estado do Rio Grande do Sul, Brasil e mundo.*

Os conteúdos seriam: *distritos, bairros, vegetação, economia, mapas, relevo, clima e vegetação do município.* Como critério de avaliação, o plano considera que o *aluno seja capaz de utilizar algumas convenções simples na produção e na leitura de mapas, maquetes e roteiros, direção e distância, orientação, proporção, sistema de cores e de legendas, a divisão e contorno dos mapas, pontos cardeais, etc. e que seja capaz de interpretar informações de mapas com diferentes temáticas.*

Na disciplina de história, os objetivos são: *estabelecer relações entre fatos históricos do passado e do presente de Venâncio Aires; perceber a relação existente entre os costumes, festejos populares, religião, língua do município e sua colonização e; reconhecer os pontos turísticos do município.*

No início do projeto civitas (2002-2004), quando discutíamos as condições para as crianças criarem cidades e encaminhávamos os estudos com os professores, as experimentações aconteciam em torno da construção de MAQUETES: bairros, distritos, meio rural, meio urbano,... com representação de outros sistemas acoplados à cidade/município, tais como o transporte, a hidrografia, o trânsito, etc. É preciso sublinhar que da ideia de maquete surge uma imagem-ícone da representação espacial, onde a única variação tolerada em relação ao modelo (original) é a escala métrica (escala reduzida, miniaturas). Nesse sentido, a construção de maquetes caracteriza um modo específico de simulação: simulação como *imitação* ou cópia.

Nas imagens a seguir aparecem exemplos de produções das crianças envolvidas no primeiro ano do projeto civitas (2002).



Figura 14 - Representação do município: perspectiva geral.



Figura 15 - Representação do município: igreja situada no centro da cidade.

Essas produções envolveram estudos de campo, com caminhadas e viagens pelo interior do município. Na Figura 16 aparece o desenho representando um dos distritos do município.



Figura 16 - Desenho representando o 3º distrito do município estudado (Venâncio Aires – RS).

Nesse primeiro ano (2002), o papel e a tinta (lápis de cor) eram as principais tecnologias utilizadas na simulação representacional. No segundo ano do projeto (2003), os professores permaneceram *atentos* (focando) ao programa curricular (estudo do município), e a diferença começa com a ampliação das tecnologias. Começaram a aparecer outras tecnologias com traços da ancestralidade e da primitividade, como o barro, a argila, o papel/papelão (caixas), juntamente com a exploração 3D permitida na construção de maquetes. São tecnologias que operam numa temporalidade mais distendida, mas não menos potentes para a invenção do que as tecnologias digitais.



Figura 17 - Maquete de barro: crianças explorando as formas do relevo (planície, planalto, serra,...)



Figura 18 - Maquete de um distrito (faixas pretas representam estradas asfaltadas).

Na figura 18, as crianças, ao visitarem os distritos (em 2003), são impactadas pela estrada asfaltada que encontraram em um deles. Era o único distrito com esse tipo de pavimentação. O efeito dessa afecção aparece na maquete quando as crianças pintam o asfalto numa radical “desproporcionalidade” em relação à área representada sobre uma placa de isopor. Uma distorção de escala que tensiona o modelo, que anuncia o simulacro. Esse mesmo distrito, quando o professor “repete” a atividade no ano seguinte, com outro grupo, apreende a afecção de modo totalmente distinto. Numa outra transgressão na representação da escala, as crianças ocupam o território de um distrito inteiro com uma pista de *bicicross* (fig. 19).



Figura 19 - Maquete representando, no ano seguinte (2004), o mesmo distrito da figura 18.

Apesar das visitas pelos distritos e bairros cercarem um conjunto de ícones representáveis na confecção das maquetes, e o contorno do distrito, como cópia do mapa geográfico do município, garantir uma parte da simulação com reprodução do

modelo (cópia), uma primeira transgressão aparece na escala, ampliando os elementos mais intensivos na afecção produzida durante as visitas exploratórias. Nas imagens a seguir aparece a criação de emas e as instalações de gado leiteiro (com manejo de gado bovino) ocupando quase a totalidade da área física do distrito. Há um alisamento dos demais elementos que não afetaram a atenção. A representação é seletiva, seleciona sempre algo que se assemelha ao modelo. Há uma dissimilitude na escala, mas os ícones (imagem-cópia) ainda estão preservados.



Figura 20 - Maquete de um distrito: destaque nas instalações de gado leiteiro.



Figura 21 - Maquete de um distrito: destaque na criação de emas.

Assim como nessas maquetes das Figuras 20 e 21, na Figura 22, o rio, que não passaria de uma linha sobre o mapa projetado na placa de isopor, transborda por inteiro, fazendo a terra desaparecer. A ponte ganha dezenas de quilômetros numa proporção com a largura. Não apenas a ponte e o rio distenderam-se como também o mapa do distrito contraiu-se, numa dupla articulação, num duplo movimento do espaço e do tempo, das medidas e das afecções.



Figura 22 - Detalhe ampliado da maquete de um dos distritos que compõem o mapa/maquete geral do município ao lado (Fig. 22b).



Figura 22a - Maquete construída coletivamente e interligando todos os distritos. Na extremidade superior, com ampliação ao lado, o detalhe do rio e da ponte, que ocupa toda extensão de um dos distritos.

Além do detalhe do distrito, a maquete representa o município, cujo formato do contorno é uma ampliação do mapa geográfico. Essa produção foi desenvolvida como uma atividade pontual, em apenas um dia, como conclusão dos estudos previstos no programa curricular da série. A figura 22 é o *grande ícone*, o ícone dos ícones, a imagem símbolo da experiência possível.

A construção textual seguia as temáticas de estudo previstas no plano de ensino (bairros, distritos, vegetação, água, ...). Os textos, em geral, serviam-se da descrição de fatos cronologicamente encadeados.

Os textos produzidos pelas crianças também acompanham este modo de simular e de pensar. São textos descritivos que fazem as palavras aproximarem das trajetórias cronológicas do tempo, tornando-se palavras de ordem.

**“O distrito**

Os distritos que nós estamos trabalhando os relevos são: de venancio Aires.  
Lá na vila mariante tem um pescador ,escolas municipais ginasica...  
o primeiro distritos é na sede”

(Texto produzido em 16/07/2002 por Anderson (9 a.) e Jéssica (8 a.) – 3ª série EF. Venâncio Aires).

**“OS DISTRITOS**

A gente fizemos um cartaz sobre o distrito .Nós estudamos o 7º distrito que é Vila Arlindo

Lá tem Plantações de milho, feijão, arroz, couve, cenoura, mandioca, frutas, pepino, fumo e alface etc... Na VILA Arlindo tem escolas, igrejas, lojas, vendas, campinho de futebol. Quando eu

Passsei por lá eu vi que não tinha apartamento só tinha casas”

(Texto produzido em 16/07/2002 por Silvane (9 anos) – 3ª série EF. Venâncio Aires).

**“A água**

Importante para o nosso corpo sem ela não conseguimos viver.

A água é importante para os animais e para as plantas.

A água é importante para a natureza se não o mundo não

Existiria o mundo .

Achua cai do céu das nuvens.A água é vida e a água vem da Corsa.

(Texto produzido em 13/06/2003 por Maiquel e Rafael – 3ª série EF. Venâncio Aires).

**“Os bairros de Venâncio Aires.**

Nós vimos muitas coisas na Corsan o homem mostrou como era filtrada a água e nós fomos olhar como era lá fora e era legal e depois nós fomos para o passeio pela as outros bairros paramos pelas ruas para a professora falar os nomes das ruas e depois nós fomos passando e quando nós voltamos do passeio nós fomos para o campo da aviação . E lá visitamos o Campo da Aviação e depois nos fomos em borra”

(Texto produzido em 11/07/2003 por Eduardo (9 a.), Andressa (8 a.) e Rafael (9 a.).

Análises numa perspectiva da linguagem serão aprofundadas em estudos posteriores, e em parcerias com os pesquisadores do LELIC, que trabalham com essas teorias. Apenas anunciamos a possibilidade de pensar as simulações “ss” ou dupla simulação enquanto categorias temporais para pensar o acoplamento texto-imagem.

**3.1.2 Aprender a cidade pela invenção do lugar**

Se a construção de maquetes, representando bairros, distritos, relevo, hidrografia, ..., da cidade onde as crianças moram é o ícone das condições de uma experiência possível, queremos trazer um recorte que aproxima de uma das questões de pesquisa do projeto civitas e que versa sobre o que acontece quando, numa

atividade pedagógica como essa, de construir maquetes como representação da cidade-município, voltamos nossa atenção para o inusitado, para o díspar, para aquilo que escapa ao enclausuramento do modelo. É possível *apre(e)nder cidade* transgredindo o instituído/instituinte, normatizado/normatizante (tanto pelo currículo como pelas próprias tendências humanizadoras e civilizatórias)? Um aprender no fluxo (na curvatura), não apenas pela superfície ou na linha reta... *Aprender* no sentido bergsoniano e deleuziano, que envolve uma “educação dos sentidos”,<sup>75</sup> levando o tempo a se apoderar do pensamento – e não um pensamento que ocupa tempo.<sup>76</sup> Lembrando que, para Deleuze (1974, p. 269), “aprender é penetrar no universal das relações que constituem a Ideia e nas singularidades que lhes correspondem”.<sup>77</sup>

A imagem a seguir caracteriza um período de transição importante do projeto, um momento quando os professores começaram a abrir brechas para a invenção. O dispositivo foi uma caixa de materiais variados e alternativos (caixa de sucatas) que sugerimos nos grupos de estudo para ser colocada à disposição das crianças, para que construíssem inventos a partir de algo do “interesse” deles. A ideia era de que as crianças não precisavam fazer as mesmas coisas ao mesmo tempo, nem utilizar das mesmas tecnologias. Enfim, uma provocação para pensarem a multiplicidade e a coexistência de planos. Nesse trabalho (Figura 23) a criança desenvolveu um projeto de uma roda d’água: a água saía de um recipiente e, por gravidade, através de dutos (mangueira e bambu) caía sobre a roda feita de palitos de picolé, fazendo-a girar. O texto produzido pela criança ultrapassa o plano descritivo e é afetado pelas histórias contadas na família.

---

<sup>75</sup> Deleuze, 1974, p. 270; Bergson, 1999, p. 49.

<sup>76</sup> Deleuze, *loc. cit.*

<sup>77</sup> Veremos ao longo do texto que não há origem ou original na ideia, apenas singularidades.



Figura 23 - Moinho, roda d'água, dutos, ...

A temática de estudo, orientada pela professora, era a água; entretanto, começam a aparecer as condições para uma experiência real e não mais apenas possível. Uma experimentação em que participam as afecções, o corpo, a história, o tempo... uma experimentação saindo do espaço, dando abertura para as dissimilitudes. O texto a seguir foi produzido pelo autor do trabalho.

“Trabalho sobre a água  
 A minha maquete foi elaborada através da água.  
 Porque escutei muitas histórias dos meus avós, que era muito difícil mover máquinas naquele tempo.  
 Eles sempre me contavam que tudo ele faziam através da água.  
 Por isso resolvi mostrar minha maquete mais ou menos no tempo dos meus avós.  
 Eu fiz um moinho que se movimentava através da água, que gerava energia elétrica para as pequenas propriedades e movia moinhos na fabricação de farinhas, e tocava algumas mas cerrarias que beneficiavam tabuas para a construção de casas”  
 (Texto produzido em 27/06/2003).<sup>78</sup>

Se na *cidade-representação* as crianças já “iniciavam” simulando, com tendência e convergência forçadas no modelo, o modelo é o centro, a referência e a semelhança são a regra; na *cidade-simulacro* cuja simulação é um *efeito*, a criação é uma emergência, que tem no díspar e nas dissimilitudes sua afirmação. Nesse caso, as crianças deixam de ser simuladoras de algo, para que seja ela, a simulação, um

<sup>78</sup> Este excerto de texto também foi citado e discutido em: AXT, Margarete. Multiplicidade, aceleração, instabilidade: uma mistura explosiva na educação em rede. In: XII Encontro Nacional da ABRAPSO – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA SOCIAL, 2003, Porto Alegre. ANAIS ABRAPSO, 2003.

efeito de potência das linhas e séries divergentes. Séries que surgem assim que a diferença é afirmada e não excluída ou negligenciada. Estamos diante de duas imagens: a cidade-representação e a cidade-simulacro.

Na cidade-representação as crianças observavam *para* simular, visitavam distritos, bairros, estações de tratamento de água e esgoto, meios de comunicação (rádio, correios,...). A observação, o observador, a simulação constituíam segmentos separados, uma linha tracejada. A cópia (cidade-representação-simulada) aproximava-se tanto mais da *ideia* (modelo) quanto menos contagiada ela fosse pelas vicissitudes da experimentação, incluindo o observador/experimentador. O simulacro, ao contrário, *“inclui em si o ponto de vista diferencial; o observador faz parte do próprio simulacro, que se transforma e se deforma com seu ponto de vista”*. (DELEUZE, 1974, p. 264).

Na foto a seguir, uma cidade inventada pelas crianças, onde cada “lugar” é inventado: oficina de carroças, cinema, o jornal... Os lugares ganham nomes, histórias, personagens, enfim, ganham vida.



Figura 24 - Cidade imaginária, construída pela 3ª série do EF (Projeto civitas – Profª. Fabiane Eichler – 2007).



Figura 25 - A loja das Delícias.

“...na Loja das Delícias, os alunos confeccionaram um livro de receitas onde teriam que inventar uma receita com o auxílio da família. O livro era levado cada dia na casa de um colega. Em cima disto estudamos o sistema monetário nacional onde cada produto vendido na Loja tinha um preço diferente. Para cuidar da nossa Cidade, colocamos caixas d’água sob as casas dos moradores, estudamos sobre serviços de saneamento básico e coleta seletiva. Que tudo de real tem nessas invenções? [...] O que tudo pode tornar-se uma sala de aula? [...] Gostaria de comentar um pouco sobre esta última questão [...] A minha sala de aula, por exemplo, se tornou uma loja das Delícias, se tornou um hospital, um estúdio de uma rádio, um palco para debate entre partidos políticos enfim, várias coisas que não estão propriamente pré-escritas a serem trabalhadas no plano de aula.

(Este é um excerto do bloco de notas da Prof<sup>a</sup>. Carolina Schneider – Cruzeiro do Sul – 2008)



Figura 26 - A Praça Nova Luz.

Para confeccionar a Praça Nova Luz, pesquisamos na comunidade qual a lembrança de pracinha que as pessoas tinham, quais os brinquedos que se lembram e os que mais gostavam.

“O que eu mais gosto de fazer é brincar de locutor de rádio, porque a gente é que faz o roteiro e aprende brincando...”

(Liandra – Aluna da Carolina Schneider – Cruzeiro do Sul – 2008)

Esta cidade da Loja das Delícias e da Praça Nova Luz começou com a seguinte história (inventada pelas crianças):

“Era uma vez uma pessoa que foi passear numa floresta e acabou esquecendo o caminho de volta. Estava perdida. Decidiu construir uma casa naquela floresta para se abrigar do frio e da chuva. Um dia quando estava saindo pra caçar, encontrou uma pessoa toda machucada e levou-a para sua casa e cuidou dela.

Quando ela ficou curada, achou aquele lugar tão lindo que decidiu construir sua casa ali também. Mas essa pessoa tinha um segredo... ela sabia o caminho de volta para a cidade de onde eles vieram.

Um dia ela voltou e contou para várias pessoas sobre aquele lugar tão lindo que ela descobriu.

*Aos poucos, várias pessoas vinham morar lá... “*

Nesse modo de pensar/simular, as crianças, ao inventarem cidades simuladoras, são deslocadas do modelo de “história única” sobre a qual se instaurariam pontos de vista diferentes, para afirmar cada uma das diferentes e divergentes histórias, “como se uma paisagem absolutamente distinta

correspondesse a cada ponto de vista”.<sup>79</sup> Se nas séries convergentes a semelhança era a regra, nessas outras séries, correspondendo a uma coexistência de múltiplos pontos de vista, divergentes entre si, a semelhança só subsiste como efeito exterior do simulacro, como ressonância do que coexiste na divergência, enfim, como simulação.

Não pretendo avançar nesses recortes, trazendo dados e falando por eles. Ao longo da formação, a proposta era fazer o “dado falar”. Orientar o professor a interagir com esse material que fazia parte de seus blocos de anotações. Foi assim que os professores chegaram em 2008 com publicação individual em capítulos de livros,<sup>80</sup> além de sete seminários do projeto civitas (2002-2008), sendo as versões de 2005 a 2008 seminários intermunicipais. Nesses seminários, todos os professores faziam comunicações, utilizando-se de *slides* e vídeos por eles elaborados. Na versão de 2008 todos os professores publicaram resumos de suas apresentações no DVD do evento.

### 3.2 DUPLA-SIMULAÇÃO OU SIMULAÇÕES “SS”

Estou propondo nesta seção a ideia de uma dupla-simulação, a que passarei a chamar de simulações “ss”. Uma simulação no sentido virtual-atual de produção do presente, de atualização, convergindo para os modelos convencionais (não menos potentes) de produção de maquetes. Os professores denominam essas “atividades” de “representação” do espaço, embora mesmo na representação atue uma temporalidade, uma memória, um passado inteiro. O sentido, nesse modo de simulação, é de convergência, de contração. O outro modo de simulação, que é também outro modo de pensar, se dá no sentido de tender a inverter o primeiro, penetrando numa curvatura que afirma o falso, o díspar, o inusitado. Desse modo, não é a criança simulando, mas aquilo que é invenção é em si, simuladora: no caso das cidades, seriam as cidades que simulam (e não mais cidades simuladas), que chamaremos, no contexto do projeto civitas, de cidades-simulacro.

Permeando esses dois modos simular que denominamos “ss”, e no encontro com a educação e da escola com o projeto, faremos algumas articulações com

---

<sup>79</sup> Deleuze, 1974, p. 266.

<sup>80</sup> Stülp, 2008; Krug, 2008.

modos de pensar e de aprender, próprios de cada “s”. O que acontece com o nosso pensamento, das crianças, dos professores; quando nossa atenção é contagiada pelo inusitado e pelas sutilezas do que permanecia à sombra do pensamento que queríamos representar? Falaremos de um pensamento explicativo, representativo, sedentário, sustentado em modelos ideais, semelhanças e cópias, mantendo-se em seus estratos, mas na coexistência (não na ruptura)<sup>81</sup> com um pensamento implicativo, nômade, afirmando a diferença, atento ao *díspar*, contagiando-se pela diferença. Esta seção continuará a discussão teórico-conceitual, num diálogo mais específico com as ideias de Gilles Deleuze (e através delas, perpassando alguns pensamentos que retomam Platão, Nietzsche e Bergson).

O modelo explicativo, em suas pretensões, seria um modo de definir a explicação como verdadeira, comprovada pela capacidade de “reproduzir” o objeto explicado, a cópia, que remeteria a um domínio quase perfeito sobre as relações de causa e efeito dessa reprodução. Nesse sentido, o contexto da explicação é sempre um contexto mecanizado, simulador, determinado na direção da resposta e não do problema. Explicar é produzir uma máquina, matemática ou experimental, de simular.

A implicação, enquanto articulação do observador e sua experiência, para coleta de dados singulares que afirmariam a experiência como *única* e subjetiva, é apenas uma primeira articulação, e não constitui ainda uma implicação mais radical capaz de criação de novidade. Essa implicação exige uma *dupla articulação*, capaz de ultrapassar o dualismo sujeito-objeto.

Nessa primeira articulação implicativa permanece ainda o plano **claro-distinto**:<sup>82</sup> observador-experiência, pesquisador-contexto, professor-aula, criança-brincadeira, e por mais implicados que possa parecer, o pesquisador dirá “estou pesquisando”, o professor dirá “estou ensinando”, a criança, por sua vez, “estou brincando”, ou seja, o que se mantém é uma implicação de um *sujeito* em relação a um *objeto* ou contexto. Permanecendo apenas nessa perspectiva, não haverá nem explicação passível de cópia nem criação de novidade. Esse modo de implicação simplificada acontece independentemente de qualquer intencionalidade ou

---

<sup>81</sup> Nesse ponto específico, nossa posição difere da adotada por Schöpke (2004, p. 15) quando afirma que “só uma ruptura com a representação clássica pode liberar o pensamento de sua função recognitiva e fazer dele uma potência criadora”. Por outro lado, a autora retoma Deleuze, em uma outra passagem, citando essa ideia deleuziana de coexistência quando diz que a “filosofia é devir, não história; ela é coexistência de planos [...]”. (SCHÖPKE *apud* DELEUZE, 2004, p. 15).

<sup>82</sup> Deleuze, 1988, p. 402.

proposição, embora fosse negligenciada por muito tempo, principalmente na ciência, através de artifícios do método.

O que mudaria em nossas metodologias de pesquisa ao assumirmos primeiramente essa implicação ou a impossibilidade da não-implicação com aquilo que nos propomos explicar? A primeira modificação é que aquilo que tínhamos como *experiência* agora instaura-se como *condições da experiência*: um misto produzido pela aproximação intensa, tendendo à contração máxima, a uma fusão sujeito-objeto, sem que isso signifique a morte de ambos. Por outro lado, a “clareza” pelo pesquisador e a “distinção” do contexto, produzindo o plano claro-distinto do pesquisador-contexto, já seria uma tendência à impotência para criação. A *clareza* é uma escolha confortável na divisão do misto **claro-confuso**<sup>83</sup> que habita nossos pensamentos, assim como a *distinção* é para a divisão do misto **distinto-obsuro**<sup>84</sup> onde as ideias, as coisas, os corpos, flutuam.

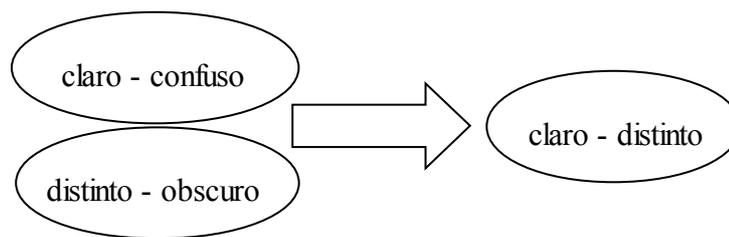


Figura 27 - Divisão do misto e o método da “melhor escolha”.

Na Figura 27, podemos observar o modo como dividimos o misto nessa perspectiva da clareza e da distinção e, não suportando os tensionamentos, operamos uma suposta “melhor” escolha.<sup>85</sup>

### 3.2.1 Divisão do misto: instabilidade bifurcativa e o retorno da diferença

Uma das características do misto é a sensibilidade às instabilidades, sua capacidade de dividir, bifurcando-se. O misto é um *estado de coisas* que precisa, em

<sup>83</sup> Deleuze, 1988, p. 402.

<sup>84</sup> Ibid.

<sup>85</sup> Este estudo sobre os mistos, nesta perspectiva das ideias claras-confusas e distintas-obscuras, será aprofundada em estudos posteriores, com publicações em artigos. A proposta será articular neste estudo o conceito de visibilidade da imaginação proposto por Ítalo Calvino em *Seis propostas para o próximo milênio*. (São Paulo: Companhia das Letras, 1990).

sua homogeneidade e indiferenciação, sofrer uma instabilidade para produzir tendências, produzir o simples. “O homogêneo é o misto por definição, porque o simples é sempre alguma coisa que difere por natureza: somente as tendências são simples, puras”. (DELEUZE, 1999, p. 99).

As bifurcações surgem da instabilidade desse misto, fazendo coexistir sequencialidade, variações de graus e hierarquias com a curvatura do devir e variações de natureza que segue em sua indivisibilidade. Uma *linha reta*<sup>86</sup> produzindo seus decalques e estratificações e uma *curvatura* que, para não interromper o fluxo, muda de natureza toda vez que sofre uma intervenção, uma divisão ou um corte; por isso, essa linha é de fluxo, de continuidade. Uma linha ou fluxo não é mais inventiva que a outra, a invenção se dá *entre* elas, numa zona de coexistência tensionada. As linhas não são reveladas por uma inteligência focada segundo uma intencionalidade, mas descobertas por uma intuição, uma atenção distraída,<sup>87</sup> que deixa curvar-se com o fluxo em devir. Poderíamos falar de uma curvatura da atenção, uma atenção que não é uma nem múltipla, mas multiplicidade. Não é um corpo direcionado ou um olhar focado, nem um corpo buscando olhar ou perceber a multiplicidade (porque só perceberá, no limite do alargamento, o múltiplo). Não inventamos a *multiplicidade*, é ela que inventa e permite novas perspectivas, como efeito do eterno retorno da diferença,<sup>88</sup> ou seja, daquilo que não imobilizamos com a atenção focada.

Dito de outra maneira, essas bifurcações agenciam o pensamento conforme a natureza da linha ou fluxo, produzindo multiplicidades explicativas, extensivas, explícitas “e” implicativas, intensivas, implícitas: linhas de pensamentos explicativos e implicações no pensamento intensidade (fluxo).

Segundo Deleuze (1988, p. 379) “... a intensidade é uma quantidade implicada, envolvida, *'embrionada'* [grifo do autor]. Mas é também na intensidade que se dá a implicação, ela é implicada e implicante: implicada enquanto *distância*,<sup>89</sup> distância

---

<sup>86</sup> Essa linha reta que estamos nos referindo (em tensionamento com a curvatura) é uma linha de repetição cíclica, de “repetição do mesmo”, linear, centrada (linha de tendência à materialização, conforme diagrama 4 na página 163). Um estudo, mais aprofundado sobre a natureza e a potência de uma outra *linha reta*, que emergira no “meio” dessas duas linhas tensionantes, como linha molecular, labiríntica (conforme diagrama 4 na página 163), e que possibilitará a “repetição da diferença” está anunciado nos apêndices, item 5.2, página 246.

<sup>87</sup> Bergson, 2006a.

<sup>88</sup> Nietzsche em *Assim Falou Zaratustra*.

<sup>89</sup> Nas multiplicidades explicativas, extensivas, explícitas, não é a distância, mas o comprimento que espacializa. “O movimento da explicação é aquele pelo qual a diferença tende a anular-se, mas é também aquele pelo qual as distâncias tendem a estender-se, a desenvolver-se em comprimentos,

envolvida, comunicando-se por ressonância e não por semelhanças,<sup>90</sup> e implicante e envolvente enquanto diferença. Implicante pelo retorno das linhas *dísparas*, que ao continuar sua curvatura, num processo de diferenciação contínua, reencontram a virtualidade.<sup>91</sup> Enfim, uma implicação do retorno, do eterno retorno da diferença, completando a dupla implicação, o que retorna como novidade, ou ainda, implicação da diferença. Nesse sentido que podemos pensar uma interveNção do eterno retorno, e o eterno retorno como aquilo que sofreu interveRsão, inverteu-se para intervir e implicar, e não apenas para “opor”, como no modelo representativo que seria um retorno como reconhecimento cíclica. A diferença diferenciando-se e retornando *outra*, mas “sempre diferença”, o retorno do mesmo (sempre diferença) mas não do idêntico, pois o idêntico já decalcou, perdeu potência de retornar. Só ultrapassa o ponto de inflexão ou de inversão aquilo que se afirmou como diferença, que se difere de si, que muda de natureza a cada bifurcação.

Essa dupla implicação poderia ser denominada de implicação no mesmo e implicação na diferença, indissociadas uma da outra, ou, nas palavras de Deleuze (1988, p. 383),

[...] uma implicação segunda, que designa o estado em que intensidades são envolvidas nas qualidades e no extenso que as explicam; e uma implicação primária, que designa o estado em que a intensidade está implicada em si mesma, ao mesmo tempo envolvente e envolvida.

O que nos desafia na experiência é o fato de não podermos explicar a implicação radical dessas intensidades ou fluxos, pois a “lei da explicação é aquela segundo a qual aquilo que se explica *está explicado uma vez por todas*”. Enquanto que a “ética das quantidades intensivas tem apenas dois princípios, afirmar até mesmo o mais baixo e não explicar (demais)”.<sup>92</sup> O “mais baixo” é o *díspar*, o que não

---

e no qual o divisível tende a igualizar-se”. (DELEUZE, 1988, p. 380).

<sup>90</sup> Deleuze (1988, p. 379) fala da “distância”, não no sentido de uma quantidade extensiva, mas de uma “correlação assimétrica indivisível”, que chamaríamos, com Prigogine e Stengers (1992, p. 186), de correlações de longo alcance, não localizadas, comunicando-se por ressonâncias, um *fluxo de correlações*.

<sup>91</sup> Não a mesma virtualidade anterior às instabilidades e aos estados de coisas, não é uma virtualidade caótica, mas uma virtualidade que ganhou a consistência dos agenciamentos coletivos de enunciação.

<sup>92</sup> Deleuze, 1988, p. 389 [grifo meu].

se ajusta ao modelo explicativo, é o que não sedimenta e ao mesmo tempo o que poderá retornar. Só a diferença é intensiva e só o intensivo retorna.

A explicação é um modo de “simulação” que valoriza a semelhança, a boa cópia e negligencia a diferença. Seria imaginável uma “simulação” que afirmasse a diferença? Uma simulação da diferença na diferença capaz de produzir um envolvimento que era próprio da simulação explicativa no entendimento racional? Uma ideia pode associar-se a outra ideia por semelhança e contiguidade mesmo que essa semelhança seja simulada. Mas como fazer da diferença uma associação com esta semelhança (que também seria ela diferença se não fosse simulada)? Como **inverter** uma tendência, que seleciona a suposta melhor cópia para manter o MESMO, para incluir a diferença e produzir a NOVIDADE, ou ainda, uma invenção sem inventor(isi)?

### 3.2.2 Simulações extensivas e simulacros intensivos

[...] *O mundo moderno é o dos simulacros*  
(DELEUZE, 1988, p. 16).

Os métodos e técnicas de simulação e os avanços das ciências experimentais e tecnológicas constituem dois movimentos indissociados de experimentações e construção de conhecimento. Porém, esses avanços da tecnociência sempre estiveram tensionados com as discussões sobre a validade dos conhecimentos construídos por *simulação*, principalmente quando essa noção aparece vinculada à ideia de *representação*.

Uma *simulação* conversacional, como a sua etimologia sugere, traz na sua raiz o sentido de semelhante, similar (simile). Simular um estado de coisas é propor assemelhar em outro contexto o estado de coisas “original”. Eis a armadilha da simulação [...]. (AXT, 2008).

A simulação remonta a própria história da ciência experimental e teórica. Um dos mais importantes modelos de simulação que a ciência conheceu foi o newtoniano. O modelo de universo descrito por Newton e sucedendo séculos é “regido por leis da natureza, reversíveis e deterministas, que levaram seus

sucessores a um determinismo cada vez mais geral, e universal. Tudo estaria programado desde a origem do mundo”. (PRIGOGINE, 2002, p. 22). Os modelos matemáticos, produzidos por esses métodos, orientam as informações numa articulação interna, segundo uma função, que as seleciona ou as rejeita. O experimento e a simulação explicativa são um modo de representação da função, com vistas ao aperfeiçoamento do modelo explicativo e à construção de protótipos. A educação, no que tange à construção de metodologias de ensinar e aprender, reproduz uma parte significativa dessas trajetórias mapeadas pelas simulações científicas, uma vez que o ensinar encontra-se atrelado a um movimento de transmissão de informações e reprodução de modelos, em que, nesses casos, as relações entre os elementos simulados são de causa e efeito e não mais de puro efeito.

Apesar dos exemplos extraídos da simulação como método, e mais especificamente na ciência, a simulação será operada neste texto como conceito, para além do modelo matemático, do modelo empírico, do modelo linguístico, ou mesmo da visibilidade da simulação. O princípio teórico é o de que a imaginação, o pensamento, o cosmo, operam simulações, independentemente de imagens e mesmo de sujeitos. Nesse sentido, deslocaremos nossa atenção da questão que discute a *validade* dos conhecimentos e seus métodos de simulação (enquanto simulação da natureza das coisas) para pensarmos sobre a *natureza* da própria simulação. O problema aqui (tal como dissemos no capítulo anterior), não é “o que é?” mas “quando?... como?...”. Discutiremos duas perspectivas pelas quais poderíamos colocar o problema: uma, referindo à simulação como imitação ou cópia, repetição do mesmo (perspectiva da representação), ou da intencionalidade da repetição, e a outra como potência criadora, repetição da diferença, eterno retorno (perspectiva do simulacro). Nos encaminhamentos finais do tópico, perceberemos como elas diferirão, entre si, em suas naturezas intrínsecas, podendo constituir falsos problemas ou problemas mal colocados quando não diferenciadas ou quando é negado um modo para afirmar o outro.

O modo de simulação por imitação ou cópia tornou-se dominante, sempre vinculado a uma ação prática, podendo ser aprendido e ensinado, enquanto que na perspectiva do simulacro ele é pura emergência. No primeiro caso, temos uma **experiência**, um *sujeito* (um pesquisador, uma criança, um animal,...) que simula algo, que busca imitar, reproduzir ou aperfeiçoar, ou seja, uma explicação simulada.

No segundo, temos uma **experimentação**, intensidade pura, uma *isi*, uma simulação da explicação, imaginação visibilizada,<sup>93</sup> produzida pelo que não serviu ao modelo. Na perspectiva do simulacro teremos que pensar também a implicação da simulação, que seria o retorno da diferença camuflada, transvertida de boa cópia.

Para nós, a diferença entre experiência e experimentação é uma diferença de natureza e não de grau. Há uma interdependência entre as duas naturezas. Não há experimentação sem experiência. A experiência relaciona-se ao que fazemos, ao empírico, às ações... a experimentação é o que retorna daquilo que afirmamos na experiência, lembrando que só a diferença retorna e a semelhança apenas continua. Só há curvatura na diferença. Sendo assim, não há sentido na proposta de “fazer experimentações”, antes, seria a experimentação que nos faz ou nos inventa, mas é preciso que ela emergja da experiência empírica (no sentido do empirismo radical, ampliado por Bergson (1999)).

A explicação simulada apenas na experiência, quando busca satisfazer apenas a uma necessidade (de melhoria ou aperfeiçoamento) ou a um hábito, responde somente aos mecanismos de uma face da inteligência (aquela voltada para a matéria). Nessa perspectiva, o princípio é a *semelhança* e a tendência é a *generalização*. Nesse caso, a diferença é indesejada, só as boas cópias são aceitas e validadas. A ciência, especialmente quando organizada por meio dos paradigmas lineares e da causalidade mecânica, responde apenas a simulações dessa natureza. Por outro lado, já há aceitações de que, nos sistemas dinâmicos afastados do equilíbrio, onde as instabilidades são constitutivas do funcionamento, são necessários novos agenciamentos, com outros planos, incluindo a filosofia, o que significa operar não apenas com a repetição, mas também com a diferença e, principalmente, com a indissociabilidade de ambas.

As relações entre os *modos de produção* dos modelos científicos, enquanto saberes explicativos simulados e a aprendizagem desses modelos requerem “novas alianças” entre vários campos do conhecimento, como sugere Ilya Prigogine (1996a). Caso contrário, o risco é de “uma redução do contexto, da instrumentalidade e da situação, especialmente quando essa perspectiva não é articulada com uma atenção nas propriedades emergentes e auto-organizadoras” que integrariam os sistemas

---

<sup>93</sup> O conceito de visibilidade foi trazido por M. Axt, no seminário civitas 2009, com referência a I. Calvino. Calvino (1990, p. 108) propõe uma **pedagogia da imaginação** como desafio para pensar uma **imaginação visiva**, segundo ele, “uma pedagogia que só podemos aplicar a nós mesmos, seguindo métodos a serem inventados a cada instante e com resultados imprevisíveis”.

complexos.<sup>94</sup> Ou ainda, quando são ignorados pelo modo como nossa atenção produz o recorte para agir sobre esses sistemas. Toda ciência, pela natureza intrínseca, tende a ceder aos modelos e às necessidades dos saberes, da linguagem, da vida, da sobrevivência. Por outro lado, quando desviamos do “necessário” para adentrarmos gradativamente ao plano dos possíveis, das hipóteses, das explicações simuladas, permanecemos apenas produzindo variações no modelo e não uma novidade ou invenção.

Para trazer a discussão sob uma segunda perspectiva, da simulação pelo simulacro, primeiramente teremos que criar as condições de colocação de um problema comum aos campos da tecnociência e da educação. Como a filosofia frequentemente tensiona esse problema da simulação com a tecnociência, é dela que teremos que partir. Faremos isso experimentando, com o filósofo Gilles Deleuze, a inversão de algumas posições, de tal modo que tensionar não signifique uma postura de oposição neutralizadora nem dialética entre planos conceituais.

Pela natureza de um conceito filosófico, que é permitir apenas algumas relações de afecção em seu devir próprio, sem que possamos “aplicá-lo” ou dizer o que verdadeiramente é, iremos tangenciar o conceito de *simulacro* com outros conceitos e contextos, mais especificamente da educação, da formação de professores e das tecnologias digitais para aprendizagem. O recorte filosófico que faremos desse conceito remonta Platão e complementa-se com Nietzsche e Deleuze em suas propostas de reversão do platonismo. No contexto da educação e das tecnologias para aprendizagens (digitais ou analógicas, primitivas ou novas, lentas ou rápidas, temporais ou espaciais,...), o recorte, ou aporte empírico, continua sendo as experiências e experimentações no/do projeto civitas.<sup>95</sup>

A reversão ou inversão do platonismo, tal como compreende Deleuze, é uma reversão de um modo de pensar que implica novos *modos de existência*.<sup>96</sup> Ou como propôs Bergson (2006, p. 43), “uma atenção que não relaxe”, como tentativa de inverter os sentidos puramente práticos e utilitaristas para os quais a natureza da matéria inerte tende a nos arrastar.

---

<sup>94</sup> Madarasz, 2005, p. 1211.

<sup>95</sup> Projeto do Laboratório de Estudos Linguagem e Cognição – LELIC-UFRGS (coordenação da Prof<sup>ª</sup>. Dra. Margarete Axt).

<sup>96</sup> Deleuze e Guattari, 1997a, p. 96.

Primeiramente, antes de pensar sobre uma *reversão*, é preciso lembrar que vivemos durante vários séculos num mundo de representações, um eterno retorno da semelhança, um mundo de generalizações, que produziu uma imagem dogmática do pensamento e que Deleuze apresenta (a partir de Nietzsche) na forma de três teses:

1) que o pensador quer e ama o verdadeiro; que o pensamento contém formalmente o verdadeiro; que pensar é o exercício natural de uma faculdade reta (natureza reta do pensamento); 2) somos desviados do verdadeiro por forças estranhas ao pensamento (corpo, paixões, sentidos, etc); por não sermos puro pensamento, caímos no ERRO, tido como único efeito, no pensamento, da intromissão de forças exteriores à ele; 3) basta um método para bem pensar e verdadeiramente. (DELEUZE, 1990b, p. 34).

Essa universalização, operada pela ilusão do eterno retorno da semelhança, e que ganha um invólucro de senso comum quando transformada em linguagem, pode ser expressa na frase “todo mundo sabe”. Nas palavras de Deleuze, remetendo a ideia de *cogito* cartesiano: “[...] todo mundo sabe o que significa pensar. Todo mundo têm a possibilidade de pensar, todo mundo quer o verdadeiro...”.<sup>97</sup> Entretanto, se *todo mundo sabe* é porque o pensamento cerceou e cercou-se pelas ideias dominantes que fazem da identidade entre conceitos e da semelhança entre objetos e, por extensão, entre sujeitos, uma *condição de verdade*, uma *vontade de verdade*.<sup>98</sup>

Nas duas próximas seções deste capítulo, retomaremos cada um desses modos de simular, pela representação e pela imaginação, dialogando com as simulações de cidades (cidade-representação) e com as cidades que simulam (cidade- -simulacro). Cada cidade inventada pelas crianças participantes do projeto civitas orientava-se pela natureza de seus materiais/tecnologias utilizados, pelos encontros de virtualidades desses materiais com os pensamentos crianças/professores e, entre outros, com o próprio acontecimento que se dava nessa invenção; mas também pela natureza do pensamento que ganhava potência: sedentário, representativo, na direção de cidades-maquete, ou nômades, inventivos, produzindo cidades- -simulacros.<sup>99</sup>

<sup>97</sup> Deleuze, 1997a, p. 83.

<sup>98</sup> Este conceito (vontade de verdade) possui uma precisão filosófica em Nietzsche. Neste texto não foi possível um aprofundamento, por isso, ele permanece mais próximo daquilo que entendemos pelo senso comum.

<sup>99</sup> A articulação com dados empíricos, incluindo falas das crianças e dos professores, imagens fotográficas e vídeos (que constituem nosso banco de dados 2002-2009) com esse quadro teórico, estão previstas em estudos posteriores e produção de artigos.

### 3.3 CIDADES-MAQUETE OU CIDADES SIMULADAS

#### 3.3.1 O mundo das representações (ou das boas cópias)

[...] a representação, no sentido clássico, é isto: a "imagem" semelhante de um objeto concreto" (SCHÖKPE, 2004, p. 39).

Não importando como a *identidade* de algo se manifestará ou será concebida, seja produzindo uma negação ou uma contradição, seu primado definirá sempre “o mundo da representação”.<sup>100</sup> Por outro lado, o pensamento moderno, segundo Deleuze, nasce das forças que agem sob essa representação do idêntico. Essas forças, atenuando a representação e produzindo o enfraquecimento das identidades, permitem o surgimento de uma nova aprendizagem, que envolve *outras* escutas, e *outros* olhares, atenções, desejos, sensibilidades, afecções, enfim, novos modos de pensar e de existir. A questão “qual seria o princípio ou o fundamento (não a fundação) dessa emergência ou dessa aprendizagem?” seria o próprio princípio do eterno retorno da diferença e do simulacro. Retomaremos esses princípios em seguida, uma vez que tenhamos colocado o problema do pensamento representativo.

Segundo Deleuze (1974), o pensamento platônico, em ressonância a um pensamento socrático, tornou-se dominante ao longo de vários séculos, prolongando-se no pensamento aristotélico, com a definição das categorias da representação. Esse pensamento que *tudo* busca representar, para impor-lhe uma natureza prática e útil, *funda-se* na distinção entre original (modelo) e a imagem como cópia, creditando ao modelo uma identidade originária superior que serviria para julgar as cópias segundo sua *semelhança* interior. Nessa separação entre original (modelo) e cópia, haverá uma primeira seleção de imagens, em relação ao modelo de referência adotado como original. Para evitar um embate frontal com aquilo que não adormecia e não se deixava domesticar nas trilhas do suposto melhor caminho, o platonismo deslocava o foco para uma nova distinção, de outra natureza, sobre as imagens alinhadas com a ideia de um modelo absoluto e original. Na perspectiva do platonismo, podemos imaginar esse misto original-imagens distribuído numa linha

---

<sup>100</sup> Deleuze, 1988, p. 15-16.

horizontal, sendo transversalizada por uma vertical que, sobre ela, opera um corte, distinguindo as imagens em imagens-cópias, ou *imagens-ícones*,<sup>101</sup> e em simulacros, ou *imagens fantasmas*.<sup>102</sup> Para Deleuze, a primeira distinção platônica, modelo-cópia (original-imagem) existiria apenas para fundar e aplicar essa segunda distinção cópia-simulacro.<sup>103</sup> “As cópias são justificadas, salvas, selecionadas em nome da identidade do modelo e graças a sua semelhança interior com este modelo ideal” onde:

A noção de modelo não intervém para opor-se ao mundo das imagens em seu conjunto, mas para selecionar as boas imagens, aquelas que se assemelham do interior, os ícones, e para eliminar as más, os simulacros. Todo o platonismo está construído sobre esta vontade de expulsar os fantasmas ou simulacros, identificados ao próprio sofista. Este diabo, este insinuador ou este simulador, este falso pretendente sempre disfarçado e deslocado. (DELEUZE, 1988, p. 210-211).

Acontece que “todas as identidades são apenas simuladas, produzidas como um “efeito” óptico por um jogo mais profundo, que é o da diferença e da repetição”.<sup>104</sup> Isto é, muito do que organizamos e produzimos até aqui enquanto humanidade e em termos de conhecimentos foi obtido dessa forma, privilegiando a conservação do *mesmo*, daquilo que parecia estar sendo reproduzido e negando a diferença, o díspar, o inusitado. Um pensamento ao mesmo tempo conservador e sedentário.

Com essa dupla distinção, o platonismo inaugura o método da divisão, cuja premissa da definição da *melhor* parte é de natureza puramente *moral*. O problema não estaria apenas na divisão, mas também na “visão moral de mundo”<sup>105</sup> que definiria *a priori* o critério da melhor escolha. “É por razões morais, inicialmente, que o simulacro deve ser exorcizado e que a diferença deve ser subordinada ao mesmo e ao semelhante”. (DELEUZE, 1988, p. 211).

Existe uma forma de “razão-moral” que determina que só deve ser levado em consideração aquilo que está compreendido em um modelo específico, prefigurado. Essa é uma maneira de exclusão premeditada daquilo que a

---

<sup>101</sup> Deleuze, 1988, p. 210.

<sup>102</sup> *Id.*

<sup>103</sup> Toda a teoria da imagem de Deleuze levará em consideração essa segunda distinção, quando ele falará de uma diferenciação na imagem e não a imagem como se opondo ao modelo (original).

<sup>104</sup> Op. cit., p. 16.

<sup>105</sup> Deleuze, 1988, p. 211.

razão não pode apreender – dada a sua estrutura absolutamente lógica [...]. (SCHÖPKE, 2004, p. 23).

O pensamento, quando não forçado a pensar,

[...] torna-se escravo dessa moral, enfadonho, puramente formal e conceitual. Em vez de ameaçador, inventivo e criador, torna-se melancolicamente um "re-conhecedor" dos valores vigentes, um espectador distanciado da vida – sem forças para produzir novos modos de existência". (SCHÖPKE, 2004, p. 28, em suas leituras deleuzianas)

As *cópias* ou ícones seriam, segundo essa moral platônica, *boas* imagens e bem fundadas pelo critério exclusivo da semelhança. A simulação, nesse caso, expõe uma variação de grau (quantitativa) entre o original e a cópia, e o *simulacro* seria a parte mais degradada, o descarte do que não se assemelha, pois a diferença ultrapassou o limiar<sup>106</sup> da aceitação pela atenção treinada e seletiva ou, ainda, uma atenção focada.<sup>107</sup> Dito com outras palavras o que já vinha sendo colocado, esse limiar assegurará a distinção entre:

[...] as boas e as más cópias ou antes as cópias sempre bem fundadas e os simulacros sempre submersos na dessemelhança. Trata-se de assegurar o triunfo das cópias sobre os simulacros, de mantê-los encadeados no fundo, de impedi-los de subir à superfície e de se "insinuar" por toda a parte. (DELEUZE, 1974, p. 262).

Desse modo, a simulação como cópia é própria de um mundo dividido em essências e aparências, subsidiando o mundo das representações. Além disso, o modelo produzido a partir dessa cópia será sempre, por natureza, além de incompleto, uma tendência ilusória à completude. Um modelo que exige o permanente aperfeiçoamento para selecionar as imagens que se assemelham e excluir as que diferem. A coerência da crítica à construção de um conhecimento por "simulação" surge quando pretendemos afirmar, por essa simulação (como causa), apenas uma tendência, a do mundo das essências, das verdades absolutas, dos modelos.

---

<sup>106</sup> Esse limiar muda de natureza na simulação digital de cidades e na simulação com material concreto, que poderíamos denominar de simulação analógica.

<sup>107</sup> Sobre uma teoria da atenção remetemos a Bergson, 2006a.

Numa primeira divisão, temos, de um lado, uma “ideia” original como modelo e, do outro, uma “imagem” como cópia. Numa segunda divisão, ou melhor, numa *diferenciação* da imagem, encontraremos: imagens-ícones (por exemplo, cidade como maquete ou simulação de cidades), dotadas de semelhança (em relação a uma pretensão) e imagens-simulacro (cidades como simulacro ou cidades simuladoras), recobrando uma dessemelhança e um desequilíbrio interno, uma pretensão não-fundada. A imagem-ícone é o protótipo de um tipo de simulação – simulação representacional.

### **3.3.2 Cortes e recortes e as condições da experiência**

Os estudos embasados em métodos da ciência clássica ou régia, para explicar ou construir conhecimentos, de algum modo precisam definir objetivamente os contornos do seu objeto de pesquisa. Isso envolve definições das condições de contorno, de contexto, assim como as relações de implicação ou neutralidade com o pesquisador. A subjetividade é entendida sempre como negativa, aquilo que desviaria de uma suposta verdade. O rigor metodológico significa, em ciência, uma objetividade, ou seja, construir um modo de explicar, um artifício capaz de reproduzir a explicação, independentemente do pesquisador, para um “mesmo” objeto. As verdades seriam asseguradas por essa possibilidade de repetição da explicação.

No contexto onde *acontece* a pesquisa desta tese, os métodos científicos clássicos apresentam-se limitados. Esses métodos foram construídos para resolver situações específicas, particularidades da natureza, que dizem respeito aos sistemas que operam próximos ao equilíbrio. Esses sistemas são assim denominados em função da tendência macro em adquirirem estabilidade, situações em que instabilidades fracas não são capazes de modificar a trajetória da tendência. Esse é o caso das águas que descem montanha abaixo e tendem ao mar, ou da vela, que queima inexoravelmente, tendendo ao derretimento, assim como do pensamento demasiadamente estratégico que tende a circunscrever em modelos explicativo/finalistas. Nesses casos, a experiência e a simulação da experiência aproximam-se, sem maiores prejuízos nas análises de dados e na construção de modelos. Ilya Prigogine dirá que esses sistemas operam próximo ao equilíbrio, tendem a uma estabilidade dinâmica e, por isso, poder-se-ia isolá-los e defini-los

como sistema fechados. Entretanto, situações de proximidade ao equilíbrio são exceções na natureza e não uma regra, como se acreditou por muito tempo. Esse modo de explicar, próprio para algumas particularidades e individualidades, caracteriza a ciência clássica a que Deleuze chamará de ciência régia. Ao longo das últimas décadas – com o advento dos estudos termodinâmicos e dos sistemas capazes de algum tipo de criação por estarem afastados do equilíbrio, ou seja, sensíveis às micro intervenções –, está surgindo uma ciência das singularidades, que Deleuze chamará de ciência nômade.

Que modos de pensamento são esses que nos orientam numa determinada direção, fazendo da explicação um finalismo? Um pensamento que produz desacelerações, na direção da captura e da parada, daquilo que seria pura mobilidade. Um pensamento que opera de modo semelhante à atualização da matéria: “[...] é por desaceleração que a matéria se atualiza, como também o pensamento científico, capaz de penetrá-la por proposições [...] Desacelerar é colocar um limite no caos [...]”. (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 154).

Este é o nosso pensamento cotidiano, utilitarista, progredindo livremente quando não é forçado a pensar, mas que garantiu, de algum modo, nossa sobrevivência enquanto espécie vivente. Nossa ciência, nossa intelectualidade, assim como nossas instituições, incluindo a escola, fundaram-se por esse modo de pensar. Uma atenção que produzimos o tempo todo, como princípio metodológico, é o de não negligenciar a capacidade de criação desse modo de pensar, ou, ainda, dividirmos em modo melhor e modo pior de pensar/criar. Se assim procedemos é porque não atingimos o suficiente ultrapassamento com as articulações empíricas que nos estratificam. Não é difícil encontrar na literatura atual, tanto científica como filosófica, propostas de “ruptura” com esse modo de pensar funcional ou funcional.<sup>108</sup> A ideia de *ruptura* caracteriza uma opção de “virar as costas”, de produzir oposições, portanto, uma tendência dialética<sup>109</sup> num sentido dualista que revigora recorrentemente novos dualismos.

Estamos falando de in(ter)venção,<sup>110</sup> de corte, que permitirá diferenciar **cortes imobilizadores ou segmentantes de cortes moventes ou bifurcantes**.

<sup>108</sup> No sentido de functivo proposto por Deleuze e Guattari (1997a, p. 153).

<sup>109</sup> Deleuze, 1997a, p. 105: “a dialética pretende encontrar uma discursividade propriamente filosófica, mas só pode fazê-lo, encadeando umas opiniões às outras. Ela pode ultrapassar a opinião na direção do saber, a opinião ressurgir e persiste em ressurgir”.

<sup>110</sup> Axt e Kreutz, 2003.

As características de um corte imobilizador ou segmentante é a ruptura, que inicia com uma desaceleração no que era fluxo e devir, seguindo na direção da descontinuidade. Desacelerar, segundo Deleuze (1997a, p. 154),

[...] é colocar um limite no caos, sob o qual todas as velocidades passam, de modo que formam uma variável determinada como abcissa, ao mesmo tempo que o limite forma uma constante universal que não se pode ultrapassar (...).



Figura 28 - Corte segmentante.

O método científico, na ciência clássica, define-se através de “múltiplos” cortes paralelos e sequenciais sobre variabilidades infinitas de fluxos e velocidades. Cortes segmentantes até um limite julgado intransponível para depois reordená-los sobre uma reta temporal-sequencial. Por esse método também fragmentamos as trajetórias dos planetas e produzimos uma referência cronológica temporal. Esse tempo define o eixo das abcissas, ou seja, o eixo de referência para representar as funções que a ciência produz. A função é o dispositivo de simulação que preenche os espaços entre os segmentos recortados. Poderíamos chamá-la de intercessor quantitativo espacial. Esse método afirma uma realidade independente do observador, e a simulação seria um mecanismo de seleção, pela semelhança, das boas cópias.

Os cortes operados pela ciência, ou cortes científicos, operam sobre a virtualidade caótica, em busca de referência para aquilo que lhe parece aleatório. Assim se produzem *estado de coisas* e, simultaneamente, um observador parcial para os mesmos. Os estados de coisas, sucedidos pelas coisas, os corpos, enfim, a tendência à materialização não são criações da ciência, mas de um modo de pensar/agir que cede a essa tendência ao mesmo tempo em que, recorrentemente, a produz. É o que Deleuze e Guattari irão caracterizar como modo cognitivo de pensar.

Com efeito, existe um modelo: o da reconhecimento. A reconhecimento se define pelo exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o mesmo: é o mesmo objeto que pode ser visto, tocado, lembrado, imaginado, concebido [...]. (DELEUZE, 1988, p. 229).

A reconhecimento é o pensamento não forçado a pensar, que segue por comparação e semelhança. Pensamento capturado pela opinião daquilo que as coisas *são* e incapaz de dizer o que estão *tornando-se*. Pensamento capturado por uma percepção direta e imediata das coisas... é o presente-atual, pela sua utilidade prática, ignorando a passividade do passado-virtual. Estamos sempre diante de

[...] duas espécies de coisas: as que deixam o pensamento tranquilo e aquelas que *forçam* a pensar. As primeiras são os objetos de reconhecimento [...] o pensamento preenchendo-se apenas por uma imagem de si mesmo, imagem em que ele se reconhece tanto melhor quanto ele reconhece as coisas: é um dedo, é uma mesa (...).<sup>111</sup>

Habitualmente não nos damos conta de que, ao afirmar “isso é um lápis”, nossa atenção excluiu, recortou, deixou de fora uma infinidade de fluxos que povoam a virtualidade lápis. O lápis é uma forma atualizada que jamais rompeu com seu campo de virtualidade. “Há” o lápis, aquilo que percebemos mais imediatamente, mas ele é muito mais uma amálgama, um encontro disso que percebemos com aquilo que é sua memória. Não há apenas “o que é” o lápis, mas um quando, onde, como, ..., o longo, o curto... O “o que é?”, que já referimos anteriormente ao problema do presente e do atual, podemos referi-lo ao que conecta as coisas à sua reconhecimento, mas o que nos força a pensar não é o confronto da oposição do que “não é” ou dos contrários. Em outras palavras,

[...] é a coexistência dos contrários, a coexistência do mais e do menos num devir qualitativo ilimitado, que constitui o signo ou o ponto de partida daquilo que força a pensar. Em compensação, a reconhecimento mede e limita a qualidade, referindo-se a alguma coisa e interrompendo, assim, o devir-louco [grifo meu].(DELEUZE, 1988, p. 234.).

A “memória lápis” não está neste lápis, nem em nós, é virtualidade, fluxo, continuidade, aquilo que nenhuma percepção fez decalcar. Nas palavras de Bergson, percebemos sempre a menos, percebemos aquilo que a coisa é, menos o que não nos interessa. Diferentes são as coisas: elas percebem instantaneamente tudo, sem que haja intervalos ou zonas de indiscernibilidade, tal como Bergson prefere denominar. O funcionamento cognitivo tende exatamente a homogeneizações, recortes instantâneos ou imobilizadores, com interesse em obter a semelhança, o

<sup>111</sup> PLATÃO *apud* DELEUZE, 1988, p. 229 [grifo do autor].

mesmo... uma percepção que tende à descontinuidade. Deleuze e Guattari (1997a, p. 199) lembram que :

[...] o que se chama “percepção” não é mais um estado de coisas mas um estado do corpo enquanto induzido por um outro corpo, e “afecção” é a passagem deste estado a um outro, como aumento ou diminuição do potencial-potência, sob a ação de outros corpos: nenhum é passivo, mas tudo é interação [...].

Nos estados de coisas, transição do virtual ao atual, primeira fase da atualização, princípio do presente, tínhamos misturas, campo de forças virtual-atual, enfim, uma coexistência que dará origem a uma série de dualismos. O estado de coisas surge no limiar de bifurcação, zona de indeterminação entre a criação e o decalque. Entretanto, apesar de os estados de coisas atualizarem-se em coisas e corpos, não significa uma ruptura ou uma perda da virtualidade, e também não há uma substituição do virtual pelo atual. A atualização move consigo uma ressonância com essa virtualidade.

[...] o estado de coisas atualiza uma virtualidade caótica, carregando consigo um espaço que, sem dúvida, deixou de ser virtual, mas mostra ainda sua origem e serve de correlato propriamente indispensável ao estado [...] *Não se pode separar um estado de coisas do potencial através do qual ele opera* [grifo dos autores]. (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 198).

Numa palavra, por mais que o pensamento siga essa tendência da própria natureza da matéria, de estabilizar o caos, desacelerando seus fluxos, não se atinge nunca um isolamento perfeito. Logo, as coisas e os corpos que povoam o mundo permanecem, mesmo que em graus variados, ressoando o campo virtualidade que lhes deu origem. Além disso, o virtual produz o atual permanecendo virtual. Assim, o virtual, nesse processo de atualização, vai sofrendo variações de contrações, do mais distendido (caótico) ao mais contraído (atual).

Dada a coexistência atual-virtual dos estados mistos, são possíveis (enquanto tendência) tanto um corte segmentarizante que rompe e expulsa com o que permanecia de virtual no atual, quanto um corte movente, que adere aos fluxos da virtualidade diferenciada para dar-lhe consistência. É preciso inserir-se na linha de atualização, fazer-se semelhante, penetrar no sentido de seu movimento, e aí dentro

produzir uma variação de velocidade, um estranhamento, enfim, colocar um problema.

**Um outro modo de pensar/criar**, que não seja por funções, não significa inverter (no sentido de opor) esse sentido virtual-atual. É preciso ir do atual ao virtual por uma “curvatura”. A potência da curvatura permanece contagiando os estados mistos “virtual-atual” que seguem em atualização.

Os cortes moventes ou bifurcantes, numa perspectiva do tempo, operam no sentido dos fluxos, sem oposição, apenas deslocando o pensamento da reconhecimento, do corte segmentarizante e transversalizante.



Figura 29 - Corte bifurcante (corte movente – continuidade).

### 3.4 CIDADES-SIMULACRO OU CIDADES QUE SIMULAM

#### 3.4.1 O Simulacro como máquina – a simulação como emergência

*Cabe essencialmente ao funcionamento do simulacro  
simular o idêntico, o semelhante e o negativo  
(DELEUZE: 1988, p. 472).*

Para Madarasz (2005), Gilles Deleuze foi o primeiro filósofo a desenvolver de forma mais abrangente a noção de simulacro, uma noção-chave que surge em sua primeira filosofia.

O simulacro antecipa os principais gestos no sentido de uma filosofia da imanência, da multiplicidade e da intensidade [...] trata-se de um protótipo de uma série de modelos filosóficos inovadores que são o motor crítico e criativo que sustenta o pensamento de Deleuze, modelos tais como agenciamento, rizoma e dobra. (MADARASZ, 2005, p. 1210).

Deleuze (1988, p. 124) alerta que não devemos entender por simulacro uma simples imitação em relação a um modelo “mas, sobretudo o ato pelo qual a própria ideia de um modelo ou de uma posição privilegiada é contestada, revertida”. Em *Lógica do sentido*, o autor avança na proposta da reversão dessa lógica, onde o que

se agenciaria como acontecimento seriam apenas as linhas que convergem, que de possíveis passariam a reais. O modelo operaria como uma espécie de “centro” de convergência, um atrator pontual, zona de estabilidade onde pairariam as linhas tornadas *mansas*. Essa reversão é também uma “reversão do platonismo”<sup>112</sup> e o conceito de **simulacro** é o primeiro a conectar-se com novas ideias.

Por esse sentido revertido, o simulacro fará por si só emergir uma simulação, uma imagem-simulacro, como algo que retorna das *profundidades* dos estratos para, na superfície, criar um efeito de ilusão. Ilusão de que é o *mesmo* que retorna, pois, na verdade, já é *outro*, o diferente, o eterno retorno da diferença tal como Deleuze descobre em Nietzsche.

O eterno retorno é, pois, efetivamente o Mesmo e o Semelhante, mas enquanto simulados, produzidos pela simulação, pelo funcionamento do simulacro (vontade de potência). É nesse sentido que ele subverte a representação, que destrói os ícones: ele não pressupõe o Mesmo e o Semelhante [...] Ele é o fantasma único para todos os simulacros [...] É potência para afirmar a divergência e o descentramento [...]. (DELEUZE, 1974, p. 270).

Madarasz (2005, p. 1214) lembra, em suas leituras sobre Deleuze, que a “simulação é a própria potência da natureza no processo contínuo de surgimento de identidades a partir de um fundo de diferença, isto é, a diferença como fonte sem relação das formas por vir”.

A cidade-simulacro, imaginada/inventada pelas crianças, no projeto civitas, assim que a destitui a cidade-município do lugar tido como modelo, apreende dela *disparidades* que de algum modo a constituíam. O simulacro também é seletivo, ele não faz retornar *tudo*, seleciona o que se opõe à seleção (o díspar). Ao contrário da cópia, exclui “o que pressupõe o Mesmo e o Semelhante, o que pretende corrigir a divergência, recentrar os círculos, ou ordenar o caos, dar um modelo e fazer uma cópia”. (DELEUZE, 1974, p. 270).

Queremos entender com Deleuze (1988, p. 16) que as identidades da cidade-simulacro com a cidade-município (do projeto civitas) “são apenas simuladas, produzidas como um 'efeito' óptico por um jogo mais profundo, que é o da diferença e da repetição”.

---

<sup>112</sup> Para Deleuze (1988, p. 121), ao atribuir a Nietzsche essa proposta, reverter o platonismo, significa “recusar o primado de um original sobre a cópia, de um modelo sobre a imagem”.

O estatuto da simulação, como imagem-ícone, estava fundado em um dos lados dessa diferenciação excludente e hierarquizada, operada sobre as cópias (pela pretensão ou aceitação de umas – semelhantes – em detrimento de outras, que não se ajustaram ao modelo). Por outro lado, pensar as condições da experiência real, na perspectiva do **simulacro**, da simulação pelo simulacro, da implicação da simulação como potência criadora, como repetição da diferença, é aceitar uma *diferença de natureza* entre o simulacro e a cópia. Nesse caso, o simulacro não seria uma simples cópia refutada, degradada, seria *outra* imagem que não passaria pela segunda, terceira, ... mas se afirmaria de imediato.

Se dizemos do simulacro que é uma cópia de cópia, um ícone infinitamente degradado, uma semelhança infinitamente afrouxada, passamos à margem do essencial: a diferença de natureza entre simulacro e cópia, o aspecto pelo qual formam as duas metades de uma divisão. A cópia é uma imagem dotada de semelhança, o simulacro, uma imagem sem semelhança. (DELEUZE, 1974, p. 263).

Esse é o método da divisão dos mistos que Deleuze experimenta em vários momentos de sua filosofia. Um método que tensiona tanto com as dualidades excludentes (como a platônica do verdadeiro e do falso, da cópia e do simulacro,...) como as dialética e harmonicamente engendradas. A reversão não significa negar o método platônico da divisão, mas modificar os modos de implicação sobre as séries por ele produzida. No platonismo, tínhamos a definição de uma das séries (cópia) validada pela regra da semelhança enquanto a outra (simulacro) era excluída como falsa. Na divisão bergsoniana e deleuziana as duas séries (da repetição e da diferença) são consideradas ou afirmadas, pois é próprio do método da diferença invocar um tipo de dualismo para recusar um outro. Deleuze e Guattari (2000, p. 32) dizem:

Servimo-nos de um dualismo de modelos para atingir um processo que se recusa todo modelo [...] Chegar à fórmula mágica que buscamos todos: PLURALISMO = MONISMO, passando por todos os dualismos que constituem o inimigo necessário, o móvel que não paramos de deslocar.

### 3.4.2 Intervenções: do dualismo à duração do meio

Para mostrarmos a integração entre este e os dois próximos capítulos, antecipamos aqui o “diagrama de intervenções”. No último capítulo (maquinarias do caos), mostraremos como esse dualismo é próprio das instabilidades no caos que, ao bifurcar, faz emergir o cosmo, a vida, as sociedades. Essa ideia permitiu a construção do diagrama das intervenções,<sup>113</sup> cujo recorte na figura a seguir (Diagrama 1) retoma os efeitos das instabilidades nas bifurcações do caos.

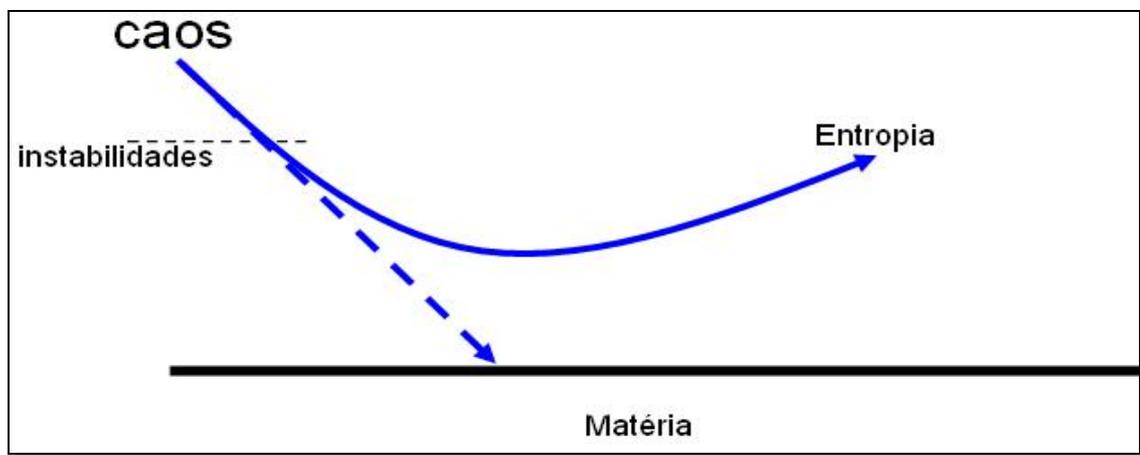


Diagrama 1 - Diagrama de intervenções: instabilidades, bifurcações e dualismos.

O fluxo irreversível da entropia é o sentido do que escapou ao modelo imposto pelo sentido da matéria. A *invenção sem inventor* acontece no *meio* e só ganha visibilidade no eterno retorno da diferença. Um retorno que nasce do agenciamento da curvatura (como potência virtual da entropia que permaneceu no meio) com a virtualidade tornada consistente (além do limiar que definia um *meio*). Com a matéria, aprendemos e tendemos a perceber e a focar a atenção, mas é com a entropia que aprendemos e tendemos a esquecer e a desfocar. Nesse sentido, o eterno retorno é o que fará da lembrança um agenciamento singular do futuro com o passado. O que me faz lembrar não é nem a percepção imediata nem o esquecimento, mas o que permaneceu no *meio*, na tensão, em ressonância.

No *meio*, na linha que permaneceu mista, as bifurcações serão contínuas na forma de divisões e diferenciações. As diferenciações são afirmações da repetição da

<sup>113</sup> Desenvolvido nos próximos capítulos.

*diferença*, do eterno retorno da diferença, assim como de uma *natureza* da diferença. O simulacro diferencia-se: uma das linhas seguirá o *fluxo* como linha de fuga, imagem sem semelhança; enquanto a outra, naquilo que ela simula do *mesmo* e do *semelhante*, ricocheteará sobre o caos.

Na linha que permaneceu orientada pelo sentido da matéria e do espaço, continuam válidos os métodos desenvolvidos para seus mecanismos lógicos, incluídos os modelos determinísticos da ciência clássica<sup>114</sup> ou ciência régia, como Deleuze prefere denominar. O simulacro, no platonismo, era facilmente derrotado pelas racionalidades representativas; faltava-lhe uma *diferenciação* capaz de mantê-lo com uma de suas faces voltada às imagens que se impunham como modelo, uma face aparentemente semelhante e, ao mesmo tempo, outra face curvando-se sobre si como um *fantasma* perturbador da ordem, da estabilidade e da calma.

Esse dualismo produzido nas séries heterogêneas, como resultado das diferenciações, não é mais simétrico e excludente, o que seria uma das características dos modelos geradores de oposição e contradição. Torna-se agora não-linear e assimétrico, afirmado na diferença, para criar as condições de “estar-entre, passar entre, *intermezzo*”.<sup>115</sup> São dualismos que encontram, na dissimilitude, sua potência.

Ao definir a reversão do platonismo atribuída a Nietzsche, Deleuze insiste em que essa operação não consiste em abolir a dualidade essência/aparência, operação realizada antes dele por Hegel ou Kant, mas em fazer subir os simulacros, afirmar seus direitos, negando tanto o original como a cópia [...]. (PELBART, 2004, p. 32).

Os dualismos *binariantes* cedem lugar aos dualismos ímpares. Não mais duas linhas (molar e molecular), mas três que, segundo Deleuze, seriam:

[...] uma linha relativamente flexível de códigos e de territorialidades entrelaçados [...] Uma linha dura que opera a organização dual dos segmentos, a concentricidade dos círculos em ressonância, a

<sup>114</sup> Ilya Prigogine (1996a) mostrou que, na Física, quando opera próximo ao equilíbrio físico (que equivale a essa linha não diferenciada) permanecem válidas todas as equações da ciência clássica, em especial as newtonianas, criticadas por algumas filosofias. Fora do equilíbrio, quando se aceitam as instabilidades do sistema, a implicação das linhas diferenciadas, o caos mostra toda sua potência criativa, capaz de simular *estruturas dissipativas*, estruturas auto-organizativas que emergem transitória e provisoriamente, incapazes de servirem de modelo para a cópia de sua estrutura.

<sup>115</sup> Deleuze e Guattari, 2002 p. 69.

sobrecodificação generalizada [...] Uma ou algumas linhas de fuga, marcadas por *quanta*, definidas por descodificação e desterritorialização [...]. (DELEUZE, 2004, p. 102).

Deleuze alerta para o cuidado de elegermos uma linha como sendo má, por sua própria natureza (e necessariamente), enquanto a outra seria, conseqüentemente, a boa. Cada uma dessas linhas arrasta seus próprios perigos, cujos contágios são inevitáveis, já que elas não apenas coexistem como também se transformam e passam uma nas outras.

[...] cada espécie de linha tem seus perigos. Não só as linhas de segmentos que nos cortam, e nos impõem as estrias de um espaço homogêneo; também as linhas moleculares, que já carregam seus micro-buracos negros; por último, as próprias linhas de fuga, que sempre ameaçam abandonar suas potencialidades criadoras para transformar-se em linha de morte, em linha de destruição pura e simples (fascismo) [grifo meu]. (DELEUZE, 2002, p. 222; 1997c).

Pensar a simulação como potência criadora é afirmar um dos lados, a diferença, o simulacro, a “potência do falso”, enfim, o eterno retorno. Afirmar não significa romper nem opor, muito menos uma intencionalidade, mas tensionar com a outra tendência, a que tende a afirmar ou confirmar o modelo. O tensionamento inventivo, não-destrutivo, exige a coexistência das tendências – uma coexistência sem o imperativo da “harmonia”, como em duas séries paralelas.

A distinção essência-aparência ou modelo-cópia faz sentido, como vínhamos afirmando, num mundo das representações. A questão, na proposta deleuziana de reversão do platonismo, implica em algumas subversões, ou uma inversão no que já estava dominante como tendência e que serviria apenas à manutenção dos dualismos. Segundo Deleuze, após essas reversões, que iniciaram com os estóicos e continuaram com Nietzsche, o simulacro já não é mais uma cópia degradada. “Ele encerra uma potência positiva que nega tanto o original como a cópia, tanto o modelo como a reprodução” e, nas séries divergentes que interioriza, “nenhuma pode ser designada como original, nenhuma como cópia”.<sup>116</sup> Se o estatuto da cópia era a semelhança, o simulacro, por sua vez, “é construído sobre uma disparidade, sobre uma diferença, ele interioriza uma dissimilitude”.<sup>117</sup> Assim,

<sup>116</sup> Deleuze, 1974, p. 267.

<sup>117</sup> *Ibid.*, p. 263;

[...] na reversão do platonismo, é a semelhança que se diz da diferença interiorizada e a identidade do Diferente como potência primeira. O mesmo e o semelhante não têm mais por essência senão ser *simulados*, isto é, exprimir o funcionamento do simulacro [grifo do autor]. (DELEUZE, 1974, p. 268).

A simulação revertida passou a ser emergência, “efeito do funcionamento do simulacro enquanto maquinaria”.<sup>118</sup> Se antes dessa reversão a linha desviada da reprodução do modelo (linhas falsas) era chamada de fantasmas, agora a simulação é o próprio fantasma e o falso instaura-se como potência.

A simulação não é mais uma simulação das essências, das ideias, *para produzir o Mesmo* e o Semelhante como efeito. A simulação é agora *efeito do Mesmo* e do Semelhante que emerge quando a diferença é afirmada. A diferença só é afirmada por aquilo que é falso na reprodução dos modelos tidos como prontos. “A simulação designa potência para produzir um *efeito*”.<sup>119</sup> Um efeito não no sentido causal, mas do *eterno retorno da diferença*. Enfim, nesse sentido que Deleuze buscou em Nietzsche, de que o eterno retorno não exprime uma ordem que se oporia ao caos, mas, ao contrário, ele não seria nada além do que é o caos: **potência de afirmar o caos**. “A simulação assim compreendida não é separável do eterno retorno; pois é no eterno retorno que se decide a reversão dos ícones ou a subversão do mundo representativo” [grifo meu].(DELEUZE, 1974, p. 269).

Numa palavra, não podemos definir o simulacro em relação ao modelo porque ele já é de outra ordem, nem em relação às cópias, que se alinham ao original e buscam uma semelhança e uma hierarquia. Ele é o signo da diferença, um devir que afirma a divergência e o descentramento, que enlouquece o tempo, que faz da repetição a emergência do novo, do *outro*. Nenhuma das séries divergentes (ao contrário das que convergem para o modelo) terá privilégios sobre a outra, nenhuma se comportará como modelo ou possuirá algum tipo de semelhança como uma cópia. Poderíamos ainda dizer, com Deleuze (1988, p. 469), que os simulacros são os sistemas em que o diferente se refere ao diferente *pela* própria diferença. Não tem identidade prévia ou semelhança interior (a única semelhança, como já dissemos, é exterior, produzida como efeito, como simulação...). Tudo é diferença nas séries e *diferença de diferença* na comunicação das séries. O que se desloca e se disfarça

---

<sup>118</sup> *Ibid.*, p. 268.

<sup>119</sup> *Id.*

nas séries não pode e não deve ser identificado, mas existe, age como o diferenciante da diferença. Veremos no próximo tópico, que

[...] cada série só se explica, só se desenvolve implicando as outras; ela repete, portanto, as outras e se repete nas outras que, por sua vez, a implicam; mas ela não é *implicada* pelas outras sem aí estar implicada como *implicando* essas outras, de modo que ela retoma em si mesma tantas vezes quantas ela retoma numa outra. (DELEUZE, 1988, p. 469).

Não havendo uma semelhança mínima, nenhuma identidade prévia, um privilégio qualquer, enquanto *causa*, a questão que se coloca é “como é possível a emergência, essa simulação que sobe das profundezas, que ilumina alguns pontos na superfície, animando o eterno retorno?”. Deleuze fala de um “precursor sombrio” que as colocaria em comunicação. É próprio da diferença e das séries divergentes produzir ressonâncias entre si e estabelecer uma comunicação que as replicam e complicam permanentemente.

Estes sistemas diferenciais com séries disparatadas e ressonantes, com precursor sombrio e movimento forçado, chamam-se simulacros ou fantasmas. **O eterno retorno só concerne aos simulacros**, aos fantasmas, e só os simulacros e fantasmas é que ele faz retornar [grifo meu].(DELEUZE, 1988, p. 210).

A semelhança e a identidade subsistem: a semelhança subsiste, mas é produzida como o efeito exterior do simulacro, na medida em que se constrói sobre as séries divergentes e faz com que ressoem; a identidade subsiste, mas é produzida como a lei que *complica* todas as séries, faz com que todas voltem *em cada uma* no curso do movimento forçado.

### 3.4.3 Complicações, implicações, explicações...

[...] cada série só se explica, só se desenvolve implicando as outras. (DELEUZE, 1988, p. 469).

Neste tópico, retomamos o problema que colocamos no capítulo 2 sobre “o **“ultrapassamento” das ideias, na experiência, através dos princípios de associação, para pensar agora a “perplicação” dessas ideias díspares, como retorno através dos simulacros.** Não é um “aperfeiçoamento” do problema, nem uma substituição, mas operar um inacabamento que lhe é próprio.

Na divisão de origem platônica, da qual partimos, entre Ideias (modelos) e Imagens (cópias) e a reversão<sup>120</sup> proposta por Nietzsche, e que Deleuze levou adiante, avançamos pelos devires das imagens<sup>121</sup> quando afirmamos o simulacro.

Segundo Deleuze (1988, p. 303), as Ideias coexistem, elas são “complexos de coexistência”. Mesmo na virtualidade<sup>122</sup> que lhes é própria e que permite coexistirem, elas são indiferenciadas, o que não quer dizer indeterminadas – pelo contrário, elas estão totalmente determinadas (diferenciadas). Numa palavra, estão “perplicadas” uma nas outras.

Chamamos *perplicação* este estado das Ideias-problemas, com suas multiplicidades e variedades coexistentes, suas determinações de elementos, suas distribuições de singularidades móveis. A palavra “perplicação” designa aqui uma coisa totalmente distinta de um estado de consciência” [grifo do autor]. (DELEUZE, 1988, p. 441).

Esse estado distintivo e coexistente da Ideia, essa *perplicação*, determina as *condições de colocação do problema* e, em consequência, uma positividade do problema. Para a pesquisa embasada nessas teorias, as condições de colocação do problema tornam-se mais importantes do que o problema em si. Essas condições confundem-se com a ideia e fazem do problema sua emergência. Trata-se da

<sup>120</sup> Lembrando que reversão não significava ruptura com essa divisão emblemática, mas, nas palavras do próprio Deleuze, “encurrular” essa motivação, assim como Platão encurrulou os sofistas, que na época já tensionavam a ideia de modelo, de original e das cópias fundadas.

<sup>121</sup> Haveria ainda, nesse percurso, a possibilidade de uma discussão específica sobre o pensamento sem imagem, ao qual Deleuze fez significativos investimentos. Apenas registramos que essa teoria explorada por Deleuze não significa uma ruptura com as imagens, mas a afirmação, ou seja, sua diferenciação levada ao limite.

<sup>122</sup> A ideia não dispõe de qualquer atualidade. Ela é virtualidade pura. (DELEUZE, 1988, p. 439).

identidade da Ideia e do problema, do problema como objeto da ideia, enfim, uma Ideia-problema.

A Ideia de modo algum é a essência. O problema, como objeto da Ideia encontra-se do lado dos acontecimentos, das afecções, dos acidentes, mais que do lado da essência teorematizada" [grifo meu]. (DELEUZE, 1988, p. 304).

Mas o que leva as Ideias a *complicarem-se* e tornarem-se problemáticas? Além da natureza virtual da própria Ideia, que leva consigo a potência do problemático, elas são contagiadas (implicadas) pelas *intensidades* ou séries intensivas que surgem da diferenciação das imagens no simulacro. São séries que, como vimos ao longo do texto, mascarando semelhanças e identidades, implicar-se-ão por ressonância.

Chamamos *implicação* o estado das séries intensivas, na medida em que elas se comunicam por suas diferenças e ressoam, formando campos de individuação. Cada uma é "implicada" pelas outras, que ela, por sua vez, implica; elas constituem as "envolventes" e as "envolvidas", as "resolventes" e as "resolvidas" do sistema [grifo do autor]. (DELEUZE, 1988, p. 441).

A ilusão da semelhança, sua camuflagem e transversão, trazida por essas séries intensivas, fazendo comunicar por ressonância a heterogeneidade das Ideias, é a "alma" do *precursor sombrio*, aquele que nada diz de sua origem nem de sua essência, mas que faz das singularidades um campo de individuações. São singularidades pré-individuais e essas individualidades não se confundem com o "pessoal" – elas são impessoais.

[...] Um mundo de *individuações impessoais* e de *singularidades pré-individuais* [...] que não se reduz à banalidade cotidiana, mas que, ao contrário, é o mundo em que se elaboram os encontros e as ressonâncias [...] verdadeira natureza do profundo e do sem-fundo que transborda a representação e faz com que os simulacros advenham [grifo do autor]. (DELEUZE, 1988, p. 436).

Essas singularidades não são desencadeadoras das bifurcações e da diferença. Vimos com I. Prigogine que esse foi o papel das instabilidades. As singularidades são responsáveis pela afirmação da diferença nos simulacros, pois,

[...] sob o trabalho geral das leis, subsiste sempre o jogo das singularidades. As generalidades de ciclos na natureza são a máscara de uma singularidade que desponta através de suas interferências; e, sob as generalidades de hábito, na vida moral, reencontramos singulares aprendizagens. (DELEUZE, 1988, p. 58).

Assim que sofrem a *implicação* dos devires dessas séries emergindo do simulacro, não há mais como as Ideias permanecerem imóveis, como modelo: elas são assombradas, *complicam-se*, tornam-se *problemáticas*.

Chamamos *complicação* o estado do caos que retém e compreende todas as séries intensivas atuais correspondentes a estas séries ideais, que as encarnam e afirmam sua divergência. Além disso, o caos recolhe em si o ser dos problemas e dá a todos os sistemas e a todos os campos que se formam nele o valor persistente do problemático [grifo do autor]. (DELEUZE, 1988, p. 441).

Essas relações de complicação e implicação produzem um princípio de subversão, em que algo se passa como se o *efeito* agisse sobre a *causa*, como se as respostas engendrassem o problema, sem que isso nos remeta às relações causa-efeito da representação e à dialética circular problema-resposta.

Vimos que apenas uma face diferenciada das intensidades implica-se nas ideias, e é exatamente aí que parece instaurar-se a potência da reversão do método da divisão, afastando as possibilidades de um dualismo do tipo dialético. Não há apenas uma segunda série surgindo como oposição (resultado da divisão), mas também uma terceira (resultado da diferenciação), complicando insistentemente as outras duas, enquanto que nada simulou, nada fingiu. Com isso, os problemas explicam-se sempre parcialmente, pois, ao se complicarem, as Ideias modificam condições de sua instauração, exigindo sempre novas implicações.<sup>123</sup>

Entre a **intensidade** e a **Ideia** estabelece-se toda uma corrente de trocas, como entre duas figuras correspondentes da diferença. As **Ideias** são multiplicidades virtuais, problemáticas ou "perplexas", feitas de relações entre elementos diferenciais. As **intensidades** são multiplicidades implicadas, "implexas", feitas de relações entre elementos assimétricos que dirigem o curso de atualização das Ideias e determinam os casos de solução para os problemas" [grifo do autor]. (DELEUZE, 1988, p. 390).

---

<sup>123</sup> Essa incompletude afirmará o "eterno retorno" de Nietzsche.

### 3.4.4 O aprender: entre a implicação intensa e a explicação extensa

Antecipamos nosso ponto de vista de que o *aprender* está entre o virtual e o atual, relaciona-se com o processo de atualização, impregnado nas diferenciações da Ideia, diferentemente do *saber* que se detém sobre o atual/explicado/extenso. Nem fundo nem superfície, nem dentro nem fora, o aprender é o *profundo* ou, nas palavras de Deleuze, *a-fundado*.

Para levar as inversões ou reversões para além da superfície, para conjugar a dupla articulação entre as inversões das imagens e das ideias, ou seja, uma interveRsão ou (inter)versões (no sentido de entre versões), é preciso uma aprendizagem no sentido do atual (que já está orientada pela inteligência), assim como no sentido do virtual (forçando o pensamento a pensar) poderíamos falar de uma dupla-aprendizagem, coexistente e tensionante. Essa é uma conclusão antecipada e, para sustentá-la, precisaremos pensar nos processos pelos quais as singularidades, no virtual, são afetadas pela implicação das intensidades, produzindo campos de individuações instáveis, que diferenciar-se-ão em: séries explicativas extensivas, estáveis, objetivantes, indispensáveis para as necessidades do hábito e da utilidade e, coexistentemente, em séries explicativas qualitativas, instáveis, subjetivas, capazes de resistir às pressões do decalque e retomarem as intensidades, numa nova articulação.

A intensidade, pela sua natureza implicativa, é independente da explicação, assim como também independe da diferenciação da qual devem o explicar, pois ela é em si o diferenciante. Segundo Deleuze (1988, p. 392) “o processo essencial das quantidades intensivas é a individuação”. A intensidade é individuante assim como toda a individualidade é intensiva. A individuação é anterior à diferenciação. “A individuação é o ato da intensidade que determina as relações diferenciais a se atualizarem, de acordo com as linhas de diferenciação, nas qualidades e nos extensos que ela cria”.<sup>124</sup> Por uma linha, atualização de variedade; pela outra, atualização dos pontos singulares.

Essa determinação do conteúdo virtual da ideia, produzida pela individuação, e que antecede a diferenciação (com atualização), é o que Deleuze (1988, p. 332)

---

<sup>124</sup> Deleuze, 1988, p. 393 [grifo meu].

denominará de diferenciação.<sup>125</sup> As condições de colocação dos problemas são produzidas nessa diferenciação enquanto as soluções já seriam diferenciadas, podendo ser qualitativas ou extensivas. “A diferenciação determina o conteúdo virtual da ideia como problema, a diferenciação exprime a atualização desse virtual e a constituição das soluções” e, ainda, “[...] a diferenciação é como a segunda parte da diferença” (p. 333).

[...] as ideias se encarnam nos campos de individuação: as séries intensivas de fatores individantes envolvem singularidades ideais, em si mesmas pré-individuais; as ressonâncias entre séries põem em jogo as relações ideais [...]. (DELEUZE, 1988, p. 439).

As ideias explicam-se na atualização. Mudam de natureza ao deslocarem-se de seu campo problemático: de natureza temporal, virtual, atualizam-se como explicações (qualitativas ou extensivas). A explicação não é de modo algum a simplificação da ideia, apesar de despotencializá-la.

[...] chamamos *explicação* o estado das qualidades e dos extensos que vêm recobrir e desenvolver o sistema, entre as séries de base: aí se delineiam as diferenciações, as integrações que definem o conjunto da solução final [grifo do autor]. (DELEUZE, 1988, p. 442).

A resolução engendra, na continuidade virtual da ideia, uma descontinuidade.<sup>126</sup> O corte operado na diferenciação, que faz da explicação uma resolução ou uma explicação extensiva, é um corte imóvel, enquanto a explicação qualitativa, que permanece impregnada pela individuação, é um corte móvel. A explicação quando opera uma imobilização na continuidade virtual da ideia possibilita uma reprodução e a retomada do modelo, exatamente onde as categorias da representação a aguardavam.

Assim, as ideias fazem das coisas explicadas uma multiplicidade, mas elas também já são, em si, multiplicidades e variedades: afirmaram a diferença, produziram o simulacro e, numa espécie de escuta dos *fantasmas*, contagiam-se e reverberam em meio às intensidades implicantes. “As ideias problemáticas não são

---

<sup>125</sup> Colocamos o “ç” em maiúsculo propositadamente, para chamar a atenção de que não é da diferenciação que estamos falando.

<sup>126</sup> Deleuze, 1988, p. 266.

essências simples, mas complexas, multiplicidades de relações e de singularidades correspondentes”. (DELEUZE, 1988, p. 267).

Enquanto a explicação extensiva é própria de um *saber*,<sup>127</sup> de uma descoberta,<sup>128</sup> característicos da representação, tanto a implicação como a explicação qualitativa possuem a natureza do *aprender*.

[...] aprender pode ser definido de duas maneiras complementares que se opõem igualmente à representação no saber: ou aprender é penetrar na Ideia, em suas variedades e seus pontos relevantes; ou aprender é elevar uma faculdade a seu exercício transcendente disjuncto, elevá-la a este encontro e a esta violência que se comunicam às outras. (DELEUZE, 1988, p. 313).

Nesse sentido, a Ideia não é o elemento do saber, mas de um "aprender" infinito (eterno retorno do aprender ou apreender), diferindo-se *por natureza* do saber. O “aprender evolui inteiramente na compreensão dos problemas, enquanto tais, na apreensão e condensação das singularidades, na composição dos corpos e acontecimentos ideais”. (DELEUZE, 1988, p. 310).

Aprender é o nome que convém aos atos subjetivos operados em face da objetividade do problema (Ideia), ao passo que saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra das soluções. (DELEUZE, 1988, p. 269).

Por fim, a complicação das singularidades virtuais enquanto instabilidade no caos, a implicação das séries intensivas produzindo campos de individuações provisórias e as explicações, como efeito da diferenciação dessas individuações, configuram uma tríade *complicação-implicação-explicação*. É nessa tríade que opera

o conjunto do sistema, isto é, do caos que contém tudo, das séries divergentes que dele saem e nele entram e do diferenciante que as relaciona umas as outras. Cada série se explica ou se desenvolve, mas em sua diferença com outras séries que ela implica e que com ela implicam, que ela envolve e que a envolvem, neste caos que complica tudo. (DELEUZE, 1988, p. 205).

---

<sup>127</sup> É pela perspectiva do saber (em Deleuze) que Bergson aproxima a inteligência da matéria. O saber não significaria necessariamente um lugar de verdade mas, pelo menos, um tendência (tendência ao atual, ao recorte imobilizador e explicativo).

<sup>128</sup> No sentido de “tirar a coberta”, de encontrar algo que de algum modo já estava ali.

No próximo capítulo revisitaremos alguns dos conceitos até aqui trabalhados para pensar o principal conceito da tese: **interveRsão**. A repetição de alguns conceitos e a retomada das ideias entre um capítulo e outro estão na direção da criação desse conceito. O problema que colocamos, da impossibilidade de uma ruptura (a partir da filosofia bergsoniana) nos modos de pensar habituais e sedentários, não é um problema explicitado por Bergson, mas um exercício da própria tese, envolvendo as experimentações do projeto civitas. O problema foi colocado e com ele o plano do conceito de interveRsão inicia sua tecitura.

## 4 CIVITAS-CONCEITO

### 4.1 INTERVERSÕES: um conceito em construção

Se ao longo desta tese envolvemos uma multidão de conceitos, trazidos da ciência e da filosofia, não tínhamos o propósito de *explicar* o civitas através deles. O conceito filosófico não se presta para explicação. Muitos desses conceitos estão participando de uma experimentação que é a de traçar um plano, ainda germinal, para o conceito de interveRsão que surge, inicialmente, como uma palavra-ideia. Para Vasconcellos (2005, p. 1218):

(...) o que importa para Deleuze não é, em última instância, privilegiar a filosofia ou mesmo a não-filosofia (a ciência e a arte), mas afirmar que tanto a arte quanto a ciência são, antes de mais nada, modos de pensar, expressões do pensamento.

Vasconcellos ainda defende a ideia de que a filosofia deleuziana é um permanente diálogo e uma conjugação entre o filosófico e o não-filosófico.

Para Deleuze e Guattari (1997a, p. 28) “não se cria conceitos, a não ser em função dos problemas que se consideram mal vistos ou mal colocados”. Logo, o problema que abarca esta tese é um problema que não é para ser “resolvido”, mas o problema que me força a pensar, é a *impossibilidade da ruptura quando queremos pensar a mudança*. Ruptura no espaço não produz mudança (apenas variações de numéricas ou de grau) e ruptura no tempo seria descontinuí-lo e, descontinuando-o, já não é mais tempo. Pedir um pouco de tempo para romper seria pedir a eternidade.

A proposta neste tópico é ampliar as articulações em torno da palavra interveRsão, a fim de torná-la um conceito central da tese: conceito que permitiria pensar as relações de tensionamento entre as tendências dominantes que servem como modelo/molde pedagógico e as que emergem, como inversão da rotina, vertendo como possibilidade criadora.

Os dicionários Houaiss e Aurélio<sup>129</sup> trazem como uma das acepções do termo *versão* o “ato ou efeito de verter”. *Verter*, cuja etimologia vem do latim *vertère*, que significaria voltar, virar, desviar. Verter também pode significar fazer sair com ímpeto, jorrar (conforme dicionário Aurélio). Interversão, segundo esses dicionários seria mudar a ordem habitual, inverter. Também poderíamos escrever (inter)veRsão para dar conta, pelo conceito, desse *entre* versões, entre fluxos, da passagem, assim como do entre-tempo, do intervalo.

Transversalizando o devir em sua continuidade ininterrupta, nossa percepção, tal como foi construída na relação com a linha de materialização, traça uma linha de territorialização que, uma vez constituída, tornar-se-á referência, fundando um tempo presente.

[...] nessa continuidade de devir que é a própria realidade, o momento presente é constituído pelo corte quase instantâneo que nossa percepção pratica na massa em vias de escoamento, e esse corte é precisamente o que chamamos de mundo material: nosso corpo ocupa o centro dele [...]. (BERGSON, 1999, p. 162).

Este mundo material, do qual o nosso corpo ocupa o centro, como apontado por Bergson,<sup>130</sup> configura o nosso presente: um presente que pode ter características contemplativas ou implicativas, sendo que, a priorização (não significando uma intencionalidade) de umas ou outras, produzirá tendências distintas. Desse lugar contemplativo, de que nosso passado parece não participar, o presente é constituído como tal pelos instantâneos descontínuos da percepção, entre um e outro corte.

Retomando<sup>131</sup> o que já dissemos com Bergson em relação ao método cinematográfico, numa rústica analogia com a fotografia e o desenho animado, a percepção poderia ser compreendida como uma máquina que fotografa, imobilizando imagens. Ao alinhar sobre uma trajetória e imprimir-lhes deslocamentos sucessivos (velocidade), não é mais ao movimento que retornamos. Para produzirmos movimentos precisaríamos que, entre um quadro e outro, ali onde se dá o corte, e se

<sup>129</sup> FERREIRA, A. B. de O. Dicionário Aurélio Eletrônico: Século XXI. São Paulo: Lexikon Informática, 1999, 1 CD-ROM.

<sup>130</sup> Essas passagens em que Bergson fala de percepção, de corte imobilizador, de centralizações, de corpo, aparecem em sua filosofia como indicador de uma tendência para a qual seguimos enquanto não construímos outros modos de pensar, capazes de produzir uma curvatura em relação à tendência prática e útil. Deleuze, ao contrário, não precisou se ater demasiadamente a essas questões, pois a filosofia de sua época permitia envolver-se muito mais com a própria curvatura do tempo e da invenção.

<sup>131</sup> Este texto integra a publicação em co-autoria com M. Axt (Axt e Martins, 2008).

institui o “intervalo”<sup>132</sup>, fosse invadido por emoções. Permitir um “entre-tempo”<sup>133</sup>, uma multiplicidade de sentidos em forma de rizoma bifurcante. Entendemos, assim, como um deixar-se levar em um ou outro sentido, encontrar-se com devires é produzir inversões. O sentido, então, transversalizando esse intervalo (no corte entre duas percepções, que instaura o presente), estaria contagiado por afecções.

[...] não há percepção sem afecção. A afecção é portanto o que misturamos, no interior de nosso corpo, à imagem dos corpos exteriores; é aquilo que devemos extrair inicialmente da percepção para reencontrar a pureza da imagem [...] a afecção não é a matéria-prima de que é feita a percepção; é antes a impureza que ai se mistura. (BERGSON, 1999, p. 60).

Daí a natureza “inusitada” de uma inversão que não segue o “roteiro” da percepção tão somente, antes se deixa tomar também pela afecção. Este plano molecular das afecções (que junto com as percepções pode transbordar o plano do vivido, compondo blocos de sensações)<sup>134</sup> está na dependência, como já dito, de uma micropolítica dos desejos e crenças. Poderíamos falar, inclusive numa “surpresa” do inusitado: o sentido inusitado não está atrelado a qualquer normatização no plano macro, por exemplo às amarras de um cronograma curricular, cujo molde estabelece solidamente a sequência de quadros, num determinado período escolar, assegurando “total” previsibilidade. O sentido inusitado não está atrelado a este regime normativo, mas dificilmente sobrevive a ele, por pequeno, curto e frágil que é, sendo dificilmente percebido. Sobreviver significa vir a lume, ser capturado, subir ao plano do afecto, descolando-se do vivido, tornando-se autônomo no sentido de que, ao ser identificado pode, soltar-se do material temporal de onde emerge, para ser manejado, para compor com perceptos (percepções que também se descolam do vivido), as sensações, o sentido inusitado. Atentar para este regime micropolítico de formas e movimentos, contagiando-se pelo inusitado, pode, quem sabe, constituir possibilidade de fazer deslizar o micro e o macropolítico um no outro.

Entre realismos e idealismos: um passado que inventa fazendo crer e desejar.

Do bloco de notas (6): Como o estudo sobre práticas pedagógicas, formação de professores, sala de aula, e todo o contexto relacionado à aprendizagem na escola, está sempre associado a uma prática coletiva, tomar como referência “nossos” quadros de percepções e “nosso” corpo, ou seja, nosso presente, sem atentar para o que emerge nos intervalos, restringiria aquela proposta inicial de fazer prolongar planos distintos de vivências e experiências. Sem contar que esta perspectiva é passível de todo o tipo de ilusão, como, por exemplo, a crença num professor autônomo, no domínio completo de suas ações/percepções.

<sup>132</sup> Esses intervalos constituem centros de indeterminação capazes de desviar a própria percepção, ou seja, nossa percepção não capta a matéria como um todo, devido a essas indeterminações e a esses desvios da atenção.

<sup>133</sup> Conforme Deleuze e Guattari (1997a, p. 203-204), “*não mais é o tempo que está entre dois instantes, é o acontecimento que é um entre-tempo: o entre-tempo não é eterno, mas também não é tempo, é devir [...]. Quando o tempo passa e leva o instante, há sempre um entre-tempo para trazer o acontecimento*”. Seria, então, para nós, aí que se daria a produção de sentidos, de escolhas, de criação... Havendo, então, um caderninho para anotações, um bloco para notas, alguns desses sentidos talvez possam ser descolados do vivido, no entre-tempo, tornando as afecções “autônomas” ou “manejáveis”, ou seja “affectos”; e tornando as percepções “perceptos”: compõem-se, assim, as “sensações” (de affectos e perceptos), o inusitado dá-se a ver. Caso contrário, na falta do caderninho, do bloco, provavelmente o sentido morrerá. “Frágeis linhas de

Ao tentar escapar destas perspectivas centradas num professor autônomo e soberano de si, - que supostamente seria capaz de modificar o espaço e o tempo dos contextos de aprendizagem por si só, através de um esforço envolvendo estas percepções -, muitas das propostas de formação de professores acabam produzindo uma lógica determinista, pautada no “planejamento estratégico”. Estas duas perspectivas (centrada em si mesmo ou determinista a-centrada) alinham-se, respectivamente, às doutrinas filosóficas idealistas e realistas.<sup>135</sup>

Na perspectiva realista, o tempo não passa de justaposições, numa sequência linear, sem referência a centro algum, não há, portanto, lugar para invenção. A repetição pura é dominante e suas sequências podem ser numeradas (conforme o princípio de funcionamento de nossos relógios):

**passado** → **presente** → **futuro**

Na perspectiva idealista, definido o presente como referência (centro), em que só ele dura, esta referência estaria toda nas nossas percepções (supostamente conscientes). Aqui surge a possibilidade de criação, mas seria antes obra do acaso, já que o presente não teria os elementos para uma diferenciação:

**[passado]** ← **presente** → **[futuro]**

Se na primeira perspectiva prevalece o determinado e o preciso, na segunda tudo é indeterminação e provisoriedade. Em se tratando dos contextos pedagógicos, diríamos que, na perspectiva realista, cansaríamos de planejar, de antecipar, e de propor mudanças, uma vez que estas só poderiam vir prontas como modelos regidos por uma macropolítica; na segunda, idealista, perderíamos consistência pelas indeterminações que a imagem central acarretaria, pois estaria submetida, no plano micropolítico, a todas as vicissitudes deste centro (mesmo quando a ilusão apontasse no sentido de possuímos o domínio das situações).

Dadas as exigências que, por ora, são impostas para que a escola se transforme o mais rápido possível para atender às demandas, tanto de mercado como de conhecimentos - em constante modificação numa sociedade acossada pelo excesso de informação -, acabamos, via de regra, operando na lógica transmitida pela primeira perspectiva (a dos programas globalizantes, como já havíamos referido). Somos por

---

criação”, como diz Deleuze (1996) – Esta articulação do conceito de entre-tempo na proposta do projeto civitas foi publicada em co-autoria com Margarete Axt, em Axt e Martins (2008).

<sup>134</sup> Deleuze e Guattari (1997a, p. 213-214) falam sobre o bloco de sensações como composto de perceptos e afectos, os últimos transbordando percepções e afecções vividas/sentidas, descolando-se do vivido para adquirir autonomia e assim poder durar.

<sup>135</sup> O realista parte do universo “*de um conjunto de imagens governadas em relações mútuas por leis imutáveis, onde os efeitos permanecem proporcionais às suas causas*”. (BERGSON, 1999, p. 22), cuja a principal característica é não haver centro. As percepções, para essa perspectiva filosófica, não passam de acidentes. Já para os idealistas, a percepção é a referência principal e “*o sistema de imagens que ela oferece organiza-se ao redor de uma imagem privilegiada, seu corpo, sobre a qual se regulam as outras imagens*” (Id.) Nesta oposição estabelecida entre as duas posições filosóficas, para validar os conhecimentos, uns adotam a “*ordem erigida pela ciência, e veem na*

ela pressionados, e também iludidos, com a possibilidade de validar e mapear por antecipação as trajetórias da transformação que se sucederão, em termos de aprendizagem e de formação. A escola acaba, assim, se excedendo em planejamentos estratégicos.

O que nos permite falar longamente de ilusões a respeito destas duas perspectivas é, em primeiro lugar, a condição que nossa natureza humana nos impôs, de que nossas percepções estão sempre impregnadas de lembranças. (BERGSON, 1999: 30). Mas isso todos nós já sabíamos pelo próprio senso comum. O que muda na filosofia de Bergson é o sentido em que estes fluxos, entre presente e passado, acontecem. Para Bergson, o que percebemos se dá a partir de nosso passado, sem que nele esteja, contudo, determinado: percebemos sempre com o nosso passado inteiro. Na leitura bergsoniana, realizada por Deleuze (1999), o que percebemos “[...] quando buscamos uma lembrança que nos escapa [...] nos destacamos do presente para nos colocarmos, inicialmente, no passado em geral, depois em certa região do passado: é um trabalho tateante [...]”. (DELEUZE, 1999, p. 43).

O que percebemos é sempre menos do que aquilo que os objetos nos apresentam, é o objeto menos o que não nos interessa dele, menos aquilo que nossa atenção desvia. Este desvio da atenção é efeito da participação de nossa memória.

Destas discussões iniciais, precisamos destacar que metodologias de formação de professores, como a que está “em invenção” com/pelo projeto civitas, diferenciam-se, não apenas por entender que o passado particular e singular, assim como o passado em geral, participam deste presente, coexistindo com ele através das lembranças; mas, diferenciam-se, também, por fazer potencializar as interações com o que está passando, procurando (pela atenção ao sentido inusitado, e as sutilezas que emergem nos intervalos do entre-tempo; e pela atenção à sensação, enquanto composição descolada de afectos e perceptos) entender como nos dobramos continuamente com estas passagens, como nos implicamos, como se produzem as inversões nos intervalos entre instantes/instantâneos. Estamos diante de um entendimento de presente como estado atual que participa ativamente neste vasto campo de virtualidade em que se apoia o passado. Um atual que não se separa nunca de seu processo de atualização, por isso, permanece passando, enquanto que, como enfatiza Bergson, o passado é.

#### 4.1.1 Criação, inversão e retorno: um campo problemático-filosófico

*Tudo é obscuro na ideia de criação se pensarmos em coisas que seriam criadas... [grifo do autor].  
(BERGSON, 1964, p. 248).*

A questão que está nos movendo nessas discussões teórico-filosóficas não é a de buscar alternativas, que de imediato seriam inversas aos caminhos de nossa intelectualidade, seja ela idealista ou realista – em outras palavras, uma inversão anunciada em relação ao que nos arrasta para a repetição, aos cortes instantâneos.

---

*percepção apenas uma ciência confusa e provisória. Outros colocam a percepção em primeiro lugar, erigem-na em absoluto, e tomam a ciência como uma expressão simbólica do real. Mas para uns e outros, perceber significa antes de tudo conhecer”. (Ib. p. 24), o que Bergson irá contestar.*

Num primeiro momento, precisamos nos aproximar, descobrir a relatividade com que esses modos sedentários da intelectualidade operam. Eles nunca estão sozinhos, pois há sempre um processo criativo<sup>136</sup> produzindo mesmo aquilo que parece estável, determinístico ou até mesmo mecânico. Mesmo nossa vida prática e útil é uma criação, indissociada da virtualidade que a criou.

Para Bergson, a criação não estaria associada a coisas criadas, ou sendo criadas. Associar a criação a coisas, aos artefatos, é a forma habitual de pensarmos. Esse é o caminho (ilusório) que aproxima criação da representação (das coisas e dos estados), numa espécie de transposição de modelos, como se fossem peças sendo encaixadas. Acontece que coisas e estados constituem pontos de vistas produzidos sobre o devir. Essa forma de propor a criação não seria um problema particularmente filosófico, caso essa operação não fosse fonte de ilusões, já que, segundo Bergson, não há coisas, há apenas ações, logo, “que novas coisas possam acrescentar-se às coisas que já existem” seria um absurdo. A *coisa* resulta duma solidificação operada pelo nosso entendimento. “As coisas constituem-se pelo corte instantâneo que o entendimento pratica, em dado momento, num fluxo (...).”<sup>137</sup>

Num breve parêntese, precisamos registrar uma segunda tendência, que é a de pensarmos que essa forma habitual do pensamento, que por natureza nos é familiar, seria mais facilmente explicável. Temos a ilusão de que o familiar ou habitual nos é mais íntimo e, por isso, o conheceríamos melhor. Pelo contrário, segundo Nietzsche (2001, p. 251) “o habitual é o mais difícil de 'conhecer', isto é, de ver como problema, como alheio, distante, 'fora de nós'...”.

Tanto do ponto de vista da matéria, desse mundo aparentemente exterior a nós, como da intuição que temos de nós mesmos, a realidade é devir. Pode fazer-se, pode desfazer-se, mas nunca chega a ser uma coisa feita. Mas não é isso o que

---

<sup>136</sup> Criação é um dos elementos da tríade com a qual a filosofia opera (traçar, inventar, criar). *Traçar* um plano de *imanência*,... *inventar* personagens conceituais e fazê-los viver (uma *insistência*) e criar conceitos na *imanência*. Esses conceitos são bem mais complexos do que esses comentários resumidos; apenas queremos registrar que **traçar**, **criar** e **inventar** são conceitos muito próximos, mas não dizem exatamente a mesma coisa – correspondem, segundo Deleuze e Guattari (1997a, p. 101), a três instâncias filosóficas que diferem entre si por natureza. Elas coexistem e subsistem, sem desaparecer uma na outra (p. 106). Traçar, criar, inventar são também elementos em constante alternância para dar conta do que seria uma solução de um problema, um verdadeiro problema. Estaria aí um conteúdo problemático, no sentido das condições do problema, das soluções, das incógnitas... alternâncias que consistem em “criar conceitos, como no caso de soluções, outra consiste em traçar um plano e um movimento sobre o plano, como condições de um problema, a outra, em inventar um personagem, como incógnita do problema. O conjunto do problema (de que a solução faz parte) consiste sempre em construir as duas outras quando a

estamos acostumados a ver e a sentir. Não sabemos interagir com esse mundo material de forma imediata e desinteressada.

Quando olhamos “para a inteligência” mesmo nessa face voltada à adaptação à materialidade, só percebemos multiplicidades. Mas essa face da inteligência – que, através de cortes instantâneos, escala de volta sua inventividade para estrategiar um domínio, e rompe com a continuidade da sua invenção para sentir-se útil –, minimiza os esforços do pensamento em continuar pensando. Nessa retomada, ao nos constituirmos como observadores operando cortes instantâneos, passamos a observadores externos, através de ações de recomposição e justaposição, percebendo de fora apenas como algo já feito.

Se a natureza, a realidade em que vivemos, é continuidade ininterrupta, mudança contínua... não havendo coisas que mudam mas, mudanças como anteriores às próprias coisas, as percepções... onde não haveria objetos em repouso sobre os quais imprimir um movimento, mas emergência, ou vertigens (no sentido de verter), que adquirem movimento ininterrupto (é esse o movimento que recortamos e ao qual imprimimos trajetórias)... A percepção é, em parte, esse recorte... O campo problemático é este, o do reconhecimento de que, ao viver, *(in)vertemos* alguns sentidos, inclusive do próprio tempo, para melhor nos adaptarmos à realidade e às necessidades da ação que caracterizam o contato, a afecção, com esse real/concreto atualizado.

Uma primeira inversão emerge na natureza como um efeito sem causa e sem finalidade, permanecendo no meio. A *natureza da diferença* é exatamente isto: algo escapando de si, em fuga, mas, ao mesmo tempo, tendendo a uma inversão em busca de reencontrar com o ponto que desviou. Eterno retorno, ponto jamais atingido. Mas, ao surgir um microintervalo entre o que continua e o que tende a inverter, permitindo que essas linhas coexistam, emergem daí as condições de uma interveRsão, ou seja, de interação *entre* as versões das linhas (um fluxo continuando e uma linha invertendo).

---

terceira está em curso”. (p. 106). “O que é problemático, por natureza, é a relação das três instâncias”. (p. 107)

<sup>137</sup> Bergson, 1964, p. 248 [grifo meu].

#### 4.1.2 A realidade é mudança ininterrupta

A mudança não é algo que colocamos nas coisas, nas pessoas ou nas instituições. Elas só são o que são porque emergiram da mudança ininterrupta. Nesse sentido é que, em relação à mudança, falaremos em “Educação na mudança” em contraponto aos projetos e práticas orientados para “mudanças na Educação” como estratégias produzidas fora dela.

Todos nós, pensadores da educação, somos motivados por esses movimentos construídos nas últimas décadas e que colocam em questionamento os modelos atuais de ensino, quanto a suas capacidades reais de promover a construção de conhecimentos, a responsabilidade social, os valores referentes à vida... Assistimos em nosso país a crises de toda ordem, que vão desde os recorrentes escândalos políticos aos baixíssimos índices nas avaliações de validação da aprendizagem de nossas crianças, colocando o país em níveis críticos nas estatísticas educacionais.<sup>138</sup>

Um fator que tende a contribuir para essa crise é a tendência mundial de tornar o ensino um bem comercializável, regulado pela Organização Mundial do Comércio (OMC), resumido à transmissão de informações, através de pacotes comercializáveis, incluindo certificações. Vejamos notícia recente, publicada no jornal *on-line* “O Estado de São Paulo”,<sup>139</sup>

[...] o Ministério da Educação (MEC) pretende intervir, de modo indireto, nos processos de incorporações de universidades particulares, de lançamento de ações em bolsa por conglomerados educacionais e de participação de capitais internacionais em entidades brasileiras de ensino superior. A estimativa é de que o mercado educacional movimente anualmente cerca de R\$ 40 bilhões.

De um lado, um infundável discurso sobre necessidades e possibilidades de mudanças nos modelos de ensino e, de outro, resultados de pesquisas qualitativas e quantitativas, apresentadas recentemente pelo MEC, apontam para um modelo educacional e pedagógico de escola em crise. Acontece que os modelos baseados na sobreposição ou transmissão de informações e na apropriação direta dos objetos

<sup>138</sup> <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/jornal/materia.asp?seq=47>

<sup>139</sup> O Estado de São Paulo online. *Notas e informações*. 29 mar. 2008. <http://txt.estado.com.br/editorias/2008/03/29/edi-1.93.5.20080329.3.1.xml>

de conhecimento encontram-se exauridos<sup>140</sup> em sua capacidade de produção intelectual, e sequer perceberam as possibilidades de inverter pensamentos na direção da criação e da invenção. Veremos ao longo deste trabalho que sobreposição e invenção configuram dois modos de atuar e de perceber-sentir o tempo. Não há mudança através do tempo mas um tempo-mudança.

Sublinhamos, no início do parágrafo anterior, a palavra mudança com o intuito de discuti-la, conceitual e filosoficamente. Em outros momentos,<sup>141</sup> chegamos a recusá-la para falarmos de “transformações”. Entendíamos que mudança traduzia uma ideia de *substituição*, de troca de um modelo por outro, ao passo que a transformação poderia aproximar-se mais de uma metamorfose, algo produzido de dentro. Na época, já estávamos construindo uma ideia de *coexistência* de modelos, em contraponto à de substituição ou sobreposição – porém, ainda permanecíamos sob a ótica da estratégia. O problema, seja da mudança ou da transformação, seja como substituição/ruptura ou coexistência/continuidade, estava sob a perspectiva de um observador: do ponto de vista de um observador, é possível *pensar e estrategiar* a mudança/transformação.

Neste estudo não será o caso de anunciarmos a inexistência do observador. Ele poderá existir, agir, morrer, mas também poderia estar morto (tal como Nietzsche fez com Deus). É preferível a morte do “observador” do que a negação. A negação é uma ruptura e, nesse sentido, uma espécie de “sobrevida”. A mudança ou a transformação que *inverte* o sentido desse sujeito-observador será colocada tal como Bergson nos desafiou a aceitar, ou seja, como sendo ela a própria realidade. A mudança não é, nesse desafio que aceitamos, suporte para coisas que mudam (não há, sob a mudança, coisas mudando). Não havendo suporte para a mudança, já que ela não precisa disso, não há um ponto de vista da mudança. O sujeito-observador-pesquisador será ele também mudança.

Essa perspectiva que adota o presente temporal do observador-pesquisador como referência da mudança, ou de um coletivo de observadores (na medida em que se fala de formação implicada, formação em serviço, pesquisa-ação...), produz contextos de observação em que modos de falar, de pensar, de perceber implicariam a imobilidade e a imutabilidade das coisas, dando forma e rugosidade ao espaço.

---

<sup>140</sup> Axt, 2000; Martins, 2002.

<sup>141</sup> Martins (2002).

Nessas situações, a mudança e o movimento<sup>142</sup> acrescentar-se-iam às coisas como acidentes que, por si mesmas, não se movem e, em si mesmas, não mudam. (Bergson, 2006a, p. 76).

Apresentamos duas características metodológicas dos “modelos” que fazem da mudança e da produção do novo apenas uma “referência” para os objetos estáveis e para os pontos de vista do observador-pesquisador: partindo do estável para nele construir uma mudança (do repouso ao movimento...); ou aceitando o movimento e a mudança contínua, que opera na direção da produção de estabilidades, regularidades, fechamentos, cortes imobilizadores sobre o devir. Em ambas as situações, o estável não passa de um instantâneo, uma parada, recortada no universal devir. Deriva desses posicionamentos a possibilidade de “coleta de dados”<sup>143</sup> da/na pesquisa, tendo em comum a ideia de “representação” do presente e não de uma invenção.

A representação da mudança é a representação de qualidades ou de estados que se sucederiam numa substância. Cada uma das qualidades, cada um dos estados seria algo estável, a mudança sendo feita de sucessão: quanto à substância, cujo papel é o de suportar os estados e as qualidades que se sucedem, ela seria a própria estabilidade. (BERGSON, 2006a, p. 76).

Para Bergson, nos adaptamos desde cedo às exigências da matéria e da ação sobre a matéria.<sup>144</sup> Haveria uma correspondência entre as tendências de nossa inteligência (enquanto intelectualidade orientada pelo estável) e as do meio material. Talvez “inteligência” não fosse o melhor conceito para definir essa adaptação às tendências do mundo material, mas foi a forma encontrada pelo autor. Ele precisava diferenciar um segundo conceito, a *intuição*, que estava na base do método que construía. Segundo o autor, seguimos a inclinação de nossa inteligência, “conformamo-nos às exigências de nossa linguagem e, para dizer tudo, obedecemos

---

<sup>142</sup> Mudança e movimento estão no centro de todas essas dificuldades que, para Bergson, remontam a Zenão de Eleia, cujos problemas colocados mobilizaram o surgimento da metafísica. Acontece, porém, que da mudança retiveram o que não muda e do movimento o que não se move. As práticas exigem certa estabilidade para operar, planejar, antecipar, e forçam o recorte pela percepção imediata e completa do movimento. Kant, como dissemos, afasta-se da metafísica e coloca seus problemas num campo fora da esfera da mudança, como disse Bergson, acima do Tempo, mas esse Tempo “é um tempo que não flui nem muda nem dura”.

<sup>143</sup> Nosso encaminhamento metodológico seguirá na direção da “produção” de dados, posição bergsoniana adotada por Kastrup (2004).

<sup>144</sup> A matéria tem um sentido físico, uma orientação que, segundo teorias da física clássica, seria única, ou seja, a da entropia máxima.

à natureza”. Tudo isso em função de uma organização social que exige o entendimento, que projeta uma aproximação de pontos de vista, que produz unidades de ações sobre os objetos comuns ao grupo social. Para poder agir – o que é próprio dessa inteligência, já que teria ela correspondências na ação –, o meio material é percebido sempre pelo recorte que operamos sobre ele.

#### **4.1.3 A inteligência estrategiante e as pedagogias estrategiadas**

A materialização segue um movimento que, paradoxalmente, desvia os sentidos da invenção da vida para produzir as condições dessa invenção. Nossa inteligência surge dessa dupla articulação do mundo material com o mundo da vida. Quando nos dirigimos ao mundo organizado, mundo material, é com essa face da inteligência que nos curvamos. Bergson faz uma diferenciação no conceito de inteligência: chama de *intuição* a face que permaneceria orientada pelo fluxo da própria vida (pela virtualidade), e mantém “inteligência” para essa face voltada ao organizado (atualizado). Fica claro aqui que Bergson não opera um reducionismo simplificador da inteligência, mas ao assim diferenciar mostra que ela opera tendências quando diferenciada em sua natureza mista. Em sua teoria, ele não está explicando a inteligência, sua organização, sua evolução, mas problematizando o caminho inverso, ou seja, o da utilização dessa inteligência não intuitiva na interação sobre o mundo material. Não estamos falando da inteligência como processos de aprendizagem, mas da inteligência mecanizando-se na direção das necessidades práticas da vida, no domínio da matéria e pela matéria.

Segundo nosso filósofo da diferença e das multiplicidades (Bergson), o viver (ou sobreviver) constitui uma tendência que, mesmo circulando entre a matéria inerte (atrator estável dos devires da natureza) e o caos entrópico, mantém com a matéria uma relação estratégica de utilização e manipulação. Nossa inteligência converge, retrospectivamente, em sua origem, com a gênese da matéria, embora jamais se toquem. A inteligência está a serviço, originariamente, de produzir estabilidades na nossa relação com o meio do qual queremos nos servir como suporte (plataforma). Se a matéria se desvia sobre si mesma, para inventar o vivo, é porque, originariamente, ela não era “pura”, ela constitui um estado misto, é impura.

Se não há um início, um referencial, e só há o meio, a passagem, havemos de nos perguntar sobre nós mesmos, de que lugar falamos, pensamos, agimos... Não queremos salvar um sujeito angustiado pela falta de chão firme, que quer pisar e deixar rastros, mas interrogar, com Bergson, sobre esse estado que nos define como tal, como existindo, pensando, agindo. Para Bergson, e para nós também, se não consigo me perceber “passando”, mudando o tempo todo, é porque recortamos, sobre uma ininterrupta mudança, elementos que constituirão estados de si e estados de coisas. O que chamamos de estados de coisas são configurações próprias da ciência, que misturam realidades atuais e virtuais, ordenando-as, alinhando-as sobre suas trajetórias. Configurar estados de coisas é o modo pelo qual a ciência interage com o caos, procurando dominá-lo. A ciência constrói suas referências sobre eles.

Falamos de uma inclinação da natureza, que cria continuamente formas organizadas, molaridades, circularidades... Ela é inventiva. O problema é que a essas invenções, pela sua potência, seguem-se parâmetros de organização que ressoam no organizado, na nossa inteligência, em nossa linguagem, nossos grupos, nossas vizinhanças... uma lei de organização, ultrapassando o dado, passa a orientar os fluxos, captura-os para o regime de estabilidade (como útil), sem que eles possam ultrapassar um limiar de instabilidade. Nossa atenção, inclusive, é desviada para um plano de repetições do mesmo. Como, seguindo o caminho inverso (pela mesma linha que desce), não ultrapassamos novamente esses regimes preponderantes, damos-lhe uma natureza própria, uma fonte de organização. Nos casos em que não cedemos às tentativas de ultrapassamento, em sentido inverso, do atual ao caos original, do estável ao instável, da ordem à desordem..., prendemo-nos a um funcionamento dialético de recorrência que tende ao infinito. Ao desviar de enfrentar o problema pelos caminhos da dialética, caímos com certa frequência nas propostas de ruptura com os modelos instituídos, enquanto possibilidade de um início. Uma terceira via problematizadora do pensamento e da inteligência, abandonando a referência ao passado enquanto movimento retrospectivo e dialético, e essa última (de referência ao presente, de instauração de um novo presente, deslocado daquele que pretende romper), surgem com o demasiado estratégico, que projeta no futuro a referência, a escolha de um ponto de chegada. Com a referência da partida e a definição da chegada, o método é o de eliminar os desvios e as instabilidades. Todos esses modelos com os quais tentamos intervir sobre a realidade das coisas, seja de forma descomprometida ou propositivamente, possuem em comum a referência ao tempo

cronológico, um tempo imobilizado na série passado-presente-futuro. São métodos ou modelos que se perdem para a transição, a passagem, o fluxo, o devir,... enfim, perdem-se para a própria realidade, satisfazendo-se com o atual, com uma parte recortada da realidade, justamente aquela com menor potência inventiva.

As pedagogias estrategiadas para “mudar” a escola são, de algum modo, continuidades dessa inteligência estrategiante. Nos contextos pedagógicos/escolares, o simples fato de uma referência à *escola possível* ou a um projeto pedagógico possível, como uma escola que está sendo pensada, uma escola sonhada, provoca essa nossa inteligência estrategiante (realizadora), desviando a *atualização dos sonhos*. Essa estratégia, de ajustar o “possível” ao presente e o real ao futuro (um real que, de início, se chamaria de “ideal”), provoca uma ruptura com o devir, orientando-se apenas no porvir. O distanciamento entre o que foi idealizado, o que permanece como possível e o real é entendido como erro na estratégia.

Assim como experimentar o desvio das estratégias que linearizam o pensamento não significa ruptura nem oposição<sup>145</sup> ao modelo instituído, também não significa buscar uma experiência possível tal como descrita nas categorias da representação. A busca é pelas condições de uma experiência real, o que não quer dizer concreta:

Os conceitos elementares da representação são as categorias definidas como **condições da experiência possível**. Mas estas são muito gerais, muito amplas para o real [...]Tudo muda quando determinamos as **condições da experiência real**, que não são mais amplas que o condicionado e que, por natureza, diferem das categorias [grifo meu].(DELEUZE, 1988, p. 123).

Construir as condições de uma **experiência possível**, no estudo do município (3ª série), significaria produzir variações de grau (e não de natureza) em relação aos modos já convencionados. Nesse caso, a pergunta seria: como aprender melhor (mudança de grau) o município em que a criança reside, ou como “aperfeiçoar” o modelo de ensino existente para melhorar essa aprendizagem? O “município”, nos planos de estudo das 3<sup>as</sup> séries, define um modelo de cidade a ser estudada e representada. O que “escapa” ao modelo de cidade/município é um conjunto de possíveis, um entorno, controlado até um limiar de aceitação e validação.

---

<sup>145</sup> Oposição no sentido da dialética clássica hegeliana.

Esses modos de ensinar, conduzidos pelas *condições da experiência possível*, atrelados a categorias de representação que fazem referência aos modelos de objetos ensinados, tornam a simulação algo igualmente possível (sem realidade). Apenas o modelo seria real e a simulação uma realidade degradada, inferior. As categorias da representação são inerentes às condições da experiência possível.

Estamos encaminhando esta tese não como uma mera crítica ao modelo estratégico, mas como uma espécie de transveRsão da estratégia, como capaz de tensionar com o que tende ao demasiado estratégico. Acontece que não temos outro pensamento organizado, capaz de suportar a tensão de uma mudança, e que, por sua vez, não seja estratégico; é nesse sentido que não podemos propor, nem requerer, uma ruptura.

Quando entendemos a mudança, como algo a ser planejado, estrategiado, encaminhamos nossas ações no sentido da elaboração de modelos formatados, modelos supostamente transformadores de uma realidade idealizada. Por outro lado, ao entendermos como sendo *ela* (a mudança) a própria realidade, há uma tendência em acreditar no *aperfeiçoamento* de nossa percepção para compreender e interagir com essa mudança mais radical, micromudança, enfim, constitutiva da realidade, senão a própria realidade. Aperfeiçoar a percepção não é necessariamente uma evolução, não é, nesse caso, “ver” ou perceber *mais* – é, antes, uma involução,<sup>146</sup> um desvio.

Nosso estudo se propôs a esse segundo caminho, buscando na filosofia (mais especificamente, a filosofia da diferença em Bergson e Deleuze) metodologias que seguem (por inversão) do percepto ao conceito, tensionando-os, e não simplesmente substituindo um pelo outro. (BERGSON, 2006a).

Falaremos de uma “aprendizagem da atenção”<sup>147</sup> como um movimento em direção a perceber *além* do que nossa prática permitiria, além (ou aquém) daquilo para o que somos arrastados pelas tendências do hábito, pelas tendências do próprio viver. Viver é uma tendência e pode haver um esforço (prático ou intelectual) nesse sentido. Esse encaminhamento metodológico precisa enfrentar teoricamente as dificuldades (filosóficas em primeiro lugar) que o conceito de percepção nos coloca. Ou desviamos dele para evitar essas dificuldades na colocação de nossos problemas,

---

<sup>146</sup> Deleuze e Guattari, 1997b, p. 19.

<sup>147</sup> Bergson, 2006a, p. 160.

ou tentamos, para sustentar nossa escolha, resgatar algumas das facetas e rumos, produzidas pelas apropriações/definições em diferentes quadros filosóficos.

## 4.2 INTERVERSÕES PEDAGÓGICAS

### 4.2.1 Percepção e mudança: experimentações pela atenção

Como assumimos de início essa posição de que a mudança já está aí, não havendo espaço para estratégia-la num porvir, sendo ela a própria realidade, a pergunta que se coloca é se essa mudança poderia ser apreendida suficientemente pelos nossos sentidos, pela nossa percepção. Não há dúvidas quanto à insuficiência de nossas capacidades de percepção, insuficiência essa que Bergson diz “constatada por nossas faculdades de concepção e raciocínio”.<sup>148</sup> O pensamento, forçado ou não a pensar, seria o que preenche o vazio deixado por essas insuficiências. Mas, havendo uma insuficiência, qual seria ela? Segundo Bergson (2006a, p. 152), os filósofos antigos, propunham que:

[...] o mundo inteligível estava situado fora e acima daquele que nossos sentidos e nossa consciência percebem: nossas faculdades de percepção só nos mostravam sombras projetadas no tempo e no espaço pelas Ideias imutáveis e eternas.

Já para os modernos, esse *fora* supracitado, seria algo constitutivo “das coisas sensíveis; são verdadeiras substâncias, das quais os fenômenos não são mais que a película superficial”. (BERGSON, 2006a, p. 152). Em suma,

As dificuldades levantadas pelos antigos em torno da questão do movimento e pelos modernos em torno da questão da substância desvanecem-se, estas porque a substância é movimento e mudança, aquelas porque o movimento e a mudança são substanciais. (BERGSON 2006a, p. 180).

Sendo assim, ou falta alargamento ou falta profundidade na percepção, dependendo da concepção filosófica adotada. O que Bergson mostra é que, em ambos os casos, essas insuficiências perpassam filosofias que adotam a *substituição*

---

<sup>148</sup> *Id.*, p. 152.

do percepto pelo conceito. Sublinhemos agora a palavra substituição, pois queremos nos aproximar de Bergson em outra direção que, de certo modo, constituiu numa ousadia do filósofo na época. Ele tece uma crítica à metafísica, utilizando-se de uma metafísica renovada, uma metafísica que propõe um desprender-se da vida prática, mas sem virar as costas a ela. Um deslocamento da atenção, afastando-a “do lado praticamente interessante do universo, *voltando-a* para aquilo que, praticamente, de nada serve”. Para o autor, essa *conversão*<sup>149</sup> da atenção seria a própria filosofia. Bergson, nesse aspecto, retoma a *Crítica da razão pura*<sup>150</sup>, onde Kant propõe que se a metafísica é possível é por uma visão, não por uma dialética. Segundo o autor, Kant reconhece que a metafísica seria possível apenas por uma intuição, mas afirmando que essa intuição é impossível. O que Bergson critica é o modo de comprovar essa impossibilidade, em que o deslocamento da atenção (que ele também está propondo) seria *deslocar-se da vida prática*, ou seja, *virar-lhe as costas*. Para Bergson (2006a, p. 159), essa educação da atenção não só é possível (ao contrário de Kant), como não é uma oposição<sup>151</sup> ao mundo das coisas (ao contrário de uma metafísica que vinha sendo praticada).

Bergson remete-nos à arte para vermos a maneira “distraída” pela qual um artista estende sua percepção da realidade para além do que ela entrega de pronto. Acontece que a visão que temos das coisas e de nós mesmos é uma visão estreitada e esvaziada em nosso apego à realidade e à necessidade de viver e de agir. Segundo Bergson, “não seria difícil mostrar que, quanto mais estamos preocupados em viver, tanto menos estamos inclinados a contemplar, e que as necessidades da ação tendem a limitar o campo da visão”. (BERGSON, 2006a, p. 157).

[...] nosso sistema habitual de explicação consiste em reconstruir idealmente nossa vida mental com elementos simples, e depois supor que a composição

---

<sup>149</sup> Adotamos em nosso estudo a acepção de conversão como mudança de sentido e não como substituição ou troca ou mesmo uma inversão completa. As interveRsões operam sempre conversões.

<sup>150</sup> Essa oposição de Bergson a Kant é pontual; no conjunto, suas filosofias apresentam várias possibilidades de aproximação. Como não fizemos uma leitura direta e mais aprofundada em Kant, não nos posicionaremos em relação a esses desencontros que Bergson apresenta aqui. Com relação à inteligência, as oposições são aparentes entre Bergson e Piaget, pois os autores adotam-nas em sentidos diferentes. Piaget mostra uma complexidade na invenção da inteligência. Bergson mostra que esta inteligência, mesmo inventada e de natureza complexa, permanece bifurcando-se em duas tendências, uma intuitiva e uma mecânica.

<sup>151</sup> Por isso insistiremos numa *tendência* à inversão e não na inversão como conversão completa.

desses elementos entre si tenha realmente produzido nossa vida mental. (BERGSON, 2006a, p. 157).

Ajustamo-nos na direção de um modo de organização na qual a sensação é de algumas estabilidades, em especial na linguagem. Nossa percepção opera a favor disso, “recorta, na continuidade da extensão, corpos escolhidos de tal modo que possam ser tratados como invariáveis, enquanto se os considera”. (BERGSON, 2006a, p. 77).

Tendemos a conceber ou perceber generalidades e isso produz uma espécie de anteparo sobre o qual se projetam as ideias gerais<sup>152</sup> que explicitamos na linguagem. A linguagem, assim como a inteligência, também é bifurcativa e produz tendências variadas, seguindo tanto uma direção inventiva, de fluxo ininterrupto, como cedendo às vicissitudes da vida prática.

Essa é a tendência que nos orienta a pensar em termos de imobilidade. As rotinas e as necessidades cotidianas são tendências nesse sentido. Nossa linguagem também se molda, em parte, nessa direção, tentando dar conta das exigências da vida prática e do entendimento humano. Uma das mais evidentes operações do espírito é, para Bergson (1999, p. 246), “traçar as divisões na continuidade da extensão, cedendo simplesmente às sugestões da necessidade e aos imperativos da vida prática”. Mas o que perdemos, quando partimos dessas divisões ou cortes imobilizadores e tentamos recompor o movimento que é próprio de tudo o que nos circunda? Acontece que essa recomposição dar-se-á sempre por justaposição de planos ou sucessão, num tempo espacializado, das coisas recortadas – nesse caso, é como se a duração nos escapasse por entre os dedos.

As práticas pedagógicas estão sempre misturadas às vicissitudes dessas vivência e experiência humanas. Neste estudo, operarmos um (re)corte sobre essas práticas, envolvendo a formação/interação de/com professores em serviço, para criarmos as condições da colocação do problema de pesquisa que se esboça no sentido de pensar “**como produzir um pequeno desvio, ultrapassar um limiar, em direção à inversão das rotinas pedagógicas automatizadas, sem que isso signifique opor a elas uma inversão completa jamais atingida?**”. Essa é uma questão central em termos metodológicos, pois ajudará a pensarmos a implicação como o próprio dever-pedagógico. De uma perspectiva filosófica, sobre a tendência de

---

<sup>152</sup> Bergson, 1999.

as práticas humanas se organizarem em rotinas, encontramos em Bergson essa questão ampliada, levando a questionamentos:

Como erradicar uma inclinação tão profunda? Como levar o espírito humano a *inverter* o sentido de sua operação habitual. Como levá-lo a partir da mudança e do movimento, considerados como a própria realidade, e a não ver mais nas paradas ou nos estados senão instantâneos que são tomados de algo movente? [grifo meu]. (BERGSON, 2006a, p. 78).

Será no plano dessas questões filosóficas mais amplas que delimitaremos as nossas. Bergson é o teórico das inversões. O método que ele constrói tem esta proposta como fundamental: inverter a lógica orientada pelo habitual, pelas necessidades da vida prática. Um pequeno desvio da atenção pode tornar-se um princípio de invenção. Uma atenção ao inusitado seria uma atenção ao que foge do habitual, escapa da linha que orienta o pensamento estrategista. Ao escapar do eixo orientador, torna-se capaz de inverter uma lógica inteira, quando levado às últimas consequências de um pensamento forçado a pensar.

Esse problema colocado pelo autor, na citação anterior, constituir-se-á para nós um desafio metodológico. Trata-se de um problema filosófico mais amplo, mas não temos pretensão, nem leitura suficiente, para colocá-lo como questão de tese. Essa é, sem dúvidas, uma questão de fundo, que ressoará o tempo todo naquilo que estaremos discutindo, ou seja, as práticas pedagógicas como mudança (contínua, micromudança...), e não apenas, ou diretamente, mudanças de prática (macromudança). Os termos micro e macro não se referem aqui a pequenas ou grandes mudanças, mas à natureza da mudança: respectivamente, planejada, estrategiada, voltada ao futuro ou como potência do passado, fazendo-a durar. *A respeito do passado*, comumente entendido como algo que não é mais, fica em suspense a pergunta: como permitir que ele aja, já que por natureza ele é passivo?

Essa marcha habitual do pensamento que vínhamos pontuando, embora

(...) seja praticamente útil, cômoda para a conversação, a cooperação, a ação, também conduz a problemas filosóficos que são e que permanecerão insolúveis por terem sido postos às avessas. (BERGSON, 2006a, p. 78).

O fato de esses problemas serem insolúveis e de não aparecerem como mal postos se concluída pela relatividade de todo o conhecimento, especialmente no que

tange aos modos de encadeamentos e aos modos de organização. Permanecemos iludidos, sem a devida compreensão, sobre o quanto esse modo de conhecimento, “longe de se constituir por uma associação gradual de elementos simples, é o efeito de uma dissociação brusca”. Em sentido contrário ao que nossas ações parecem fornecer, movemo-nos em direção a algo (pelos nossos sentidos, atenções...), partindo não das coisas ou desse algo, mas de “um campo imensamente vasto de nosso conhecimento virtual”. É esse campo que dirige nossa ação, e não um atrator externo a nós. Não se trata aqui de uma dialética do encontro, no sentido de linhas estranhas ou opostas entre si, mas da produção do novo, da diferença. Uma diferenciação que bifurca e produz séries em fuga, mas que também retorna para produzir um encontro com novas singularidades, fazer a diferença naquilo que lhe parecia íntimo. Num outro tipo de encontro, exteriorizado, é recortado/escolhido do campo virtual aquilo “que concerne à nossa ação sobre as coisas [...] para fazer um conhecimento atual [...] negligenciamos o resto”. (BERGSON, 2006a, p. 158).

Outros dois pontos serão fundamentais nessas discussões sobre a mudança, assim como as implicações dela no tempo: o *primeiro* é o que discutimos várias vezes no capítulo 2, e diz respeito a um pensamento estratégico, que projeta no futuro os referenciais de mudança, opera inicialmente sobre um conjunto de possíveis para definir um ideal de chegada; o *segundo* tem no passado a própria mudança – um passado que será discutido com o devido cuidado teórico, a fim de evitar a tendência que o senso comum assume, como “gavetas do passado”, e que poderíamos rememorar a qualquer momento... Discutiremos um passado que se conserva em si mesmo e em diferentes níveis de contração até coincidir com o presente em uma contração máxima: estamos diante de uma “indivisibilidade da mudança”. Ao “... perceber a mudança tal qual ela é, em sua indivisibilidade, vemos que ela é a própria substância das coisas...”. (BERGSON, 2006a, p. 180). O erro estaria em acreditar que, “por meio de nossos sentidos e de uma [suposta] consciência [...], perceberíamos realmente a mudança nas coisas e as mudanças em nós”. As contradições advindas dessa posição eram (nas filosofias mais antigas) colocadas como inerentes à própria mudança. Escapar a essas contradições significava “sair da esfera da mudança e elevar-se acima do Tempo”.<sup>153</sup>

O trabalho do pensamento é recuperar a mudança e a duração em sua mobilidade original. Um trabalho de articulação com “a continuidade no conjunto de

<sup>153</sup> Bergson. 2006a, p. 162.

nossos conhecimentos – continuidade que já não seria hipotética e construída, mas experimentada e vivida”. (BERGSON, 2006a, p. 163). Haveria possibilidade de “romper” ou “inverter” com certos hábitos de pensar e de perceber que se tornaram naturais? Buscar uma percepção direta da mudança e da mobilidade? **Colocamos esses problemas apenas para percebermos a força que eles têm em nos arrastar na direção de suas respostas.** Não são os nossos problemas. Mesmo sobre o “inverter” precedemo-lo com a ideia de “tendência” que produz interveRsões. Poderíamos discutir sobre as impossibilidades desse tipo de ruptura, pois, apesar de se apresentarem sobre o espaço, um hábito não passa de uma emergência na duração da vida, são estabilidades navegando no caos. Essas posições precisariam ser tomadas como novas tendências, onde a “*tendência a inverter*” significaria, num primeiro momento, apenas produzir desvios, um *clinamen*.

Para Bergson, tendências são por nós assumidas em função de um pensamento conceitual<sup>154</sup> que opera sobre os vícios do conceito formado. Essas mesmas tendências que nos prendem aos conceitos prontos, às ideias gerais,<sup>155</sup> às palavras de ordem, assegurando, como já foi dito, uma convivência em sociedade, capturam outras tendências deslocando nossa atenção aos fluxos, à mobilidade. As primeiras tornam-se macro, totalizantes, enquanto essas últimas seriam micro, moleculares. Relembrando que “micro” não quer dizer menores, elas apenas deixam de ser somativas para serem penetrativas, procurando fendas. Se algumas tendências, provocadas pela atenção à mobilidade, aos fluxos, ao inusitado, *dividem-se* e, em parte, tentam escapar aos conceitos prontos, também em parte retornarão capturadas pela dominância do que se encontra instituído e que garante estabilidade e previsibilidade no território de domínio. Porém, no retorno trarão algo que o conceito (antes dado como pronto) já não abarca mais. Será preciso ampliá-lo, flexibilizá-lo. Nesse sentido que Bergson reserva para a filosofia a arte de criar conceitos, inclusive como método filosófico. Essa proposta será defendida por Deleuze e Guattari, em *O que é a filosofia?*.

Nosso método será construído não como estratégia, mas como uma experimentação na arte de produzir desvios, valendo-nos do inusitado. O inusitado

---

<sup>154</sup> Bergson, 2006a, p. 67.

<sup>155</sup> Segundo Bergson (2006a, p. 56) “[...] se convencionou chamar de ideia geral uma representação que agrupa um número indefinido de coisas sob o mesmo nome: as palavras, na sua maior parte, corresponderão assim a uma ideia geral”.

como o que “desarma” a estratégia. Essas experimentações se fragmentarão para que, pelas brechas produzidas, possamos dar uma espiadela na duração ou senti-la de raspão.

[...] sabemos muito pouco acerca de nosso poder criador: para apreendê-lo precisaríamos nos voltar sobre nós mesmos, filosofar e escalar de volta a inclinação da natureza, pois a natureza quis a ação, ela não pensou muito na especulação. (BERGSON, 2006a, p. 107).

#### 4.2.2 Intervenções e os sentidos do tempo pedagógico

É possível pensar que a transformação dos objetos de interação, em que memórias e histórias ativas se refazem e desfazem, transformando a deriva do presente com o futuro, permitiriam (des)orientar um currículo na direção da invenção do mundo pelas próprias crianças. Dito de outra maneira, os (des)dobramentos no tempo vivido poderiam prolongar, umas nas outras, as ações e as afecções. Assim, ambientes virtuais dinâmicos, tal como está sendo proposto pelo Projeto CIVITAS, permitem, segundo nossa hipótese, o surgimento de um tempo operador, um entre-tempo.<sup>156</sup> A natureza desse tempo estaria associada tanto ao tempo-trajetória, impondo-se nos modelos de práticas pedagógicas fechadas em si mesmas sob a ordem soberana daquilo que insiste nas simultaneidades (coexistência espacial), revelando apenas geometrias estagnadas de um mundo inerte e incapaz de transformar-se, como a um tempo-invenção, aproximando-se da duração e do movimento, aproveitando as flutuações e as instabilidades do devir para realizar as inversões (coexistência temporal) e que a provisoriedade dos conhecimentos construídos exige.

Segundo Prigogine (2002a, p. 73) “é nas escolhas e nas possibilidades [...] que chegamos a uma nova racionalidade”. Mas é também na inversão de algumas escolhas que ultrapassamos a racionalidade para tangenciar a duração. Logo, produzir desvios nas palavras de ordem para promover tanto um conhecimento intelectual em permanente (des)construção, sempre aberto a novas intervenções, como um conhecimento de outra natureza, que por falta de palavra melhor o

---

<sup>156</sup> Axt e Martins, 2008.

chamaremos, juntamente com Bergson, de intuitivo, capaz de micro-intervenções, ou de curvaturas, é um desafio importante para a educação de nosso tempo e para nosso estudo, especialmente quando entendemos os contextos pedagógicos como trama complexa de histórias e memórias singulares em meio à multiplicidade.

Nessa multiplicidade temporal, sobre a qual hoje é possível pensarmos e que perpassa as mais diferentes áreas da ciência e da filosofia, nos surgiu que o tempo pode se constituir um importante operador: operador de inversões. Se os espaços pedagógicos (que entendemos, por um lado, como vulneráveis a procedimentos alienantes, enquanto espaço de vivência e de aprendizagem coletiva) são (por outro lado,) capazes de produzir encontros com o mundo da vida, tanto com seus problemas, crises, degradações, como com a virtualidade que lhe deu origem, talvez o ambiente CIVITAS possa configurar uma sala de aula ativa, que interage com os modos de viver, que descobre seu próprio tempo, que, no fluir dos acontecimentos, produz sentidos e faz da invenção desse tempo ora uma trajetória ora uma sucessão de bifurcações. Para Prigogine (2002a, p. 69), “é essa mistura de determinismo e de imprevisibilidade que constitui a natureza, e seu encanto”. Parece-nos que entre um determinismo pedagógico e a imprevisibilidade de propostas que precisam emergir dele estaria o elemento temporal para observarmos as instabilidades e as expectativas geradas em relação ao desconhecido: um tempo que tensiona.

O tempo, em sua capacidade bifurcativa, capaz de manter uma curvatura irreversível com a entropia ao mesmo tempo em que tensiona com sua face cronológica, linear, na direção da matéria, produz um entre-tempo, a duração. Pensar a duração nos espaços pedagógico seria pensar este entre-tempo, a duração como o que emerge, no meio; logo, não seria possível um “fazer” durar.<sup>157</sup> Podemos nos “encontrar” com a duração, ou melhor, um encontro de durações. Também é na duração que surge a possibilidade do diálogo entre modos distintos de pensar, seja pelo viés da filosofia, da arte, da ciência, ...

Para Prigogine (1996c, p. 267) “o tempo e a realidade estão ligados irreduzivelmente. Negar o tempo pode ser um consolo ou parecer um triunfo da razão humana, mas é sempre uma negação da realidade”. Dessa perspectiva, instaurou-se um paradoxo do tempo na ciência, uma vez que o tempo da dinâmica das ciências clássicas era incompatível com o tempo no qual nos percebíamos vivendo. O tempo

---

<sup>157</sup> No sentido de antecipação, estratégia ou intencionalidade prática.

irreversível que surge com a evolução da termodinâmica irá contribuir na resolução desse paradoxo. Apesar de a entropia surgir com os sistemas termodinâmicos, no início ela era negligenciada, surgia como a face negativa que precisava ser evitada para garantir uma explicação ou uma invenção na ciência. Mas o tempo irreversível estava dado. A resolução do paradoxo do tempo na ciência passava pela possibilidade de coexistência do tempo reversível da dinâmica com o tempo irreversível da termodinâmica.<sup>158</sup>

Talvez tenhamos de aprender com a resolução do paradoxo do tempo na ciência para, pelo menos, explicitar melhor o paradoxo do tempo de outra ordem, o tempo pedagógico, e sugerir algumas saídas que acreditamos não ser de outra ordem que não da coexistência capaz de tensionar de dentro, produzindo fissuras para outros fluxos perpassarem.

Não queremos opor, nessa discussão, as crises e degradações do mundo da vida com as possibilidades inventivas. Crises e possibilidades inventivas estarão de um lado só: são devires da vida em tentativas de fuga de um adequar-se a uma ordem geometrizar. É ao modelo dessa ordem, quando expandido para tentar englobar elementos de natureza distinta à sua, que se situará um princípio de oposição. Essa é uma ordem que produz recortes no devir e tenta recompor seu movimento pela sucessão linear de imagens estáticas, como no método cinematográfico criticado por Bergson<sup>159</sup> e retomado em Axt e Martins (2008) na perspectiva da percepção.

À medida que vamos atravessando novos elementos temporais, precisamos retomar o foco de nossa investigação. Agora, fazendo eco àquilo que dissemos há pouco, a partir de Prigogine sobre o determinismo e a imprevisibilidade, diremos com Bergson que o foco *desta pesquisa situar-se-á no ponto mais intermediário entre estas duas perspectivas: geométrica e vital.*

---

<sup>158</sup> Prigogine, na década de 1970, deu passos importantes nessa direção, especialmente com estudos em termodinâmica de processos irreversíveis e com a formulação da teoria das estruturas dissipativas, que lhe rendeu o prêmio Nobel de Química de 1977.

<sup>159</sup> Bergson refere-se constantemente a essa denominação (como metáfora do funcionamento do desenho animado que reanima as imagens, preenchendo o intervalo apenas com movimento) para exemplificar o modelo utilizado pela ciência, que segundo ele "...só retém das coisas o aspecto *repetições*. Se o todo é original, arranja maneira de o analisar em elementos ou em aspectos que sejam *mais ou menos* a reprodução do passado. Só pode operar sobre aquilo que se considera susceptível de repetição, isto é, sobre aquilo que, por hipótese, não está sujeito à ação da duração. Escapa-lhe o que há de irreduzível e irreversível nos momentos sucessivos duma história" [grifo do autor]. (BERGSON, 1964, p. 65).

### 4.2.3 Intervenções na metodologia de sala de aula

A metodologia de sala de aula,<sup>160</sup> inventada no/com o projeto civitas, desafia os professores para pensar um currículo que abre para a multiplicidades e a diversidade de eventos – e que, via de regra, permeiam o espaço da sala de aula, mas que acabam, na maioria das vezes, ofuscados pela ordenação macropolítica do currículo convencional.

As reflexões iniciais buscam identificar a proposta como práticas que não pretendem confrontar modelos, supostamente novos ou melhores de ensinar/aprender, não pretendem confrontar com as práticas que os professores já vinham (des)envolvendo. Não pensamos, a priori, em *rupturas* com modelos vigentes, que levariam a esta possível classificação melhor/pior método na dinâmica ensinar/aprender.

Surgindo tensionamentos entre diferentes modos de compor a sala de aula, deveriam eles emergir desse entre-tempo, do qual vínhamos falando, e que pode dar a ver o inusitado. Podemos falar de “tensionamento” à medida em que: *por um lado*, há continuidades que asseguram a estrutura seriada, com turmas de terceira série, podendo ser comparadas com qualquer outra turma de mesma série, mantendo suas linhas identitárias; há, *por outro lado*, atos simples, “micro-atos” saídos dos entre-tempos, produzindo visibilidade ao inusitado e, assim, desacelerando um presente cuja tendência é fluir rapidamente para tornar-se passado (compõe-se nesses termos o tal tempo dos conteúdos e informações, que precisam suceder-se uns aos outros, com rapidez, obedecendo a cronogramas, e associando-se a um futuro antecipado e programado pelo próprio plano de aula).

*Do bloco de notas (7): Enfim, ao desacelerar o fluxo informacional, pela atenção constante ao que está passando, encontrávamo-nos (professores e pesquisadores) diante de um presente que se diferenciava de um passado, deixando de justapor-se numa sequência (passado-presente-futuro), para tornar-se um tempo que reverbera ou, se quisermos, um passado “sendo” com um presente “passando”. Nas palavras de Bergson,*

[...] o presente é simplesmente o *que se faz*. Nada é menos que o momento presente [...] Quando pensamos esse presente como devendo ser, ele ainda não é; e, quando o pensamos como existindo, ele já passou [grifo do autor]. (BERGSON, 1999, p. 175).

As diferenças de abordagem são sutis e difíceis de perceber de imediato, por estarmos habituados a entender, a partir do senso comum, o passado como o que passou, o que deixa de ser e o presente como o que é. Sutil, também no sentido já colocado anteriormente, de que o plano sobre o qual estamos intervindo é o de uma economia micropolítica, sem confronto direto com o plano macropolítico. Propomos, portanto, duas inversões, a de ordem política e a da ordem temporal. Interessa-nos, agora, pensar a segunda, a inversão na lógica temporal.

A inversão na lógica temporal demanda uma descoberta do tempo-invenção e, ao mesmo tempo, aprender com essa invenção. Não aprendemos a inventar, é o tempo-invenção que nos ensina um modo de encontro, capaz de nos envolver, nos arrastar,

<sup>160</sup> O texto que compõe este tópico é parte integrante da publicação Axt e Martins, 2008.

misturando nossas afecções. Esta inversão precisa orientar-se por uma ética da diferença, lembrando que a diferença está inteiramente no passado e nos modos como se contrai no presente. Observe-se, ainda, que o entre-tempo, onde o passado opera o corte e nele se contrai, é, por isso mesmo, todo e multiplicidade<sup>161</sup>, sendo o inusitado imprevisível singularidade, por isso mesmo inusitado.

Em primeiro lugar, não há experiências “distintas” para buscarmos em nosso passado, ou no passado em geral, elas não estão lá em “gavetas” para serem recapturadas a qualquer momento através de uma simples vontade de rememoração. Nem estariam num futuro que ainda não conhecemos. Só acessamos o passado inteiro, estamos no passado inteiro, somos este passado. A diferença entre momentos distintos que costumamos identificar como passado e presente se daria, antes, em termos de níveis de contração, como propõe Bergson. Henri Bergson, nosso teórico de referência nas reflexões sobre o tempo, exemplificou os níveis de contração através deste cone invertido:

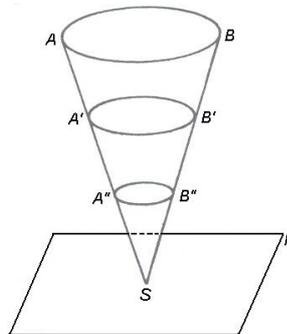


Figura 30 - Cone invertido proposto por Bergson (1999, p. 190) para explicar os níveis de contração do tempo.

A ideia das contrações fica clara neste cone invertido que Bergson propõe: em que cada secção do cone é o passado inteiro.... que se repete.... mas é diferente na contração... a contração máxima é o que chamamos de presente: é a ponta do cone.... é o que toca o plano movente da experiência (da extensão, da matéria, das possibilidades de explicação,

[...] é a contração que define a duração. O que se opõe à contração é a repetição pura ou a matéria: a repetição é um modo de um, que só aparece quando o outro desapareceu, o próprio instante ou a exterioridade, a vibração, a distensão. A contração, ao contrário, designa a diferença, porque, em sua essência, ela torna impossível uma repetição, porque ela destrói a própria condição de toda a repetição possível. Nesse sentido, a diferença é o novo, a própria novidade. (DELEUZE, 1999, p. 115).

<sup>161</sup> Não é contraditório pensar a ideia de todo, de passado inteiro, e de multiplicidade, ao contrário de múltiplo, que se opõe ao uno e ao todo. No momento em que propomos o rompimento com a ideia de “uno” para instaurar no seu lugar a ideia de multiplicidade, essa proposta de ruptura do uno arrasta consigo o múltiplo. O tempo só é duração quando permanece indissociável a ideia de uno e de multiplicidade. Ela é multiplicidade sendo uma.

A partir desta figura, Bergson explica como o passado é coexistência de diferentes níveis de contração. Na figura, AB, A'B', A''B'', ...S, representam níveis de contração do passado. Porém, se por um lado é um “mesmo” passado (e o próprio presente sendo um deles), por outro lado são todos diferentes por estes níveis de contrações. O ponto S, o mais contraído deles, seria o nosso presente atual, ou seja, o passado em sua contração máxima. Este ponto é que faz o contato com o plano P, plano movente da experiência que comporta o mundo material, as coisas, em sua extensão: passado e presente coexistem ao invés de se sucederem; e o tempo (S) intervém no espaço (P). É neste ponto que “nosso corpo” constrói sua referência. (BERGSON, 1999, p. 178).

[...] se o passado coexiste com seu próprio presente, e se ele coexiste consigo em diversos níveis de contração, devemos reconhecer que o próprio presente é somente o mais contraído nível do passado. (DELEUZE, 1999, p. 58).

Desta forma, nossas memórias não ficam para trás, nós estamos nelas, mais ainda, elas “*não consistem, em absoluto, numa regressão do presente ao passado, mas, pelo contrário, num progresso do passado ao presente*” [grifo do autor]. (BERGSON, 1999, p. 280). É neste sentido que, também, “*toda a percepção é já memória. Nos só percebemos, praticamente [na prática], o passado, o presente puro, sendo o inapreensível avanço do passado a roer o futuro*” [grifo do autor]. (BERGSON, 1999, p. 176).

Encontramo-nos aqui, diante de um princípio que consideramos fundamental, um princípio ético, que reconhece que este passado inteiro, quando compreendido como se fosse passivo, sucedendo-se, continuamente, na sequência de instantes, poderia facilmente acabar negligenciado. Neste sentido, os níveis de contração de que o passado participa, tal como propõe Bergson, são esclarecedores. Se em cada nível, temos sempre o passado inteiro, por isso *repetição*, a contração é o que difere, é ela a *diferença*. Trata-se de uma diferença que o passado faz de si consigo.

Esta contração chega ao seu limite, como vimos, na ideia do cone invertido, marcando nosso presente. Neste ponto acontece uma diferenciação em passado e presente.

A origem utilitária da nossa percepção das coisas mantém o plano de ação sobre sua égide. Ele é vital, antes de ser negativo. A necessidade de estabilidade é uma necessidade de conectar faces semelhantes no processo de modelagem das coisas e corpos em suas adaptações ao útil. Uma espécie de força objetiva que relaciona causas e efeitos em uma ordem de reciprocidade. Mesmo que as ações sejam superficialmente diferentes, as reações moldam-se numa identidade: eis o “germe que [o pensamento] humano desenvolve em ideias gerais”. (BERGSON, 1999, p. 187). Nesse plano,

[...] só figuram hábitos motores, dos quais se pode dizer que são antes associações praticadas ou vividas do que representadas: aqui, semelhança e contiguidade encontram-se fundidas, pois situações anteriores análogas, ao se repetirem, acabam por ligar certos movimentos de nosso corpo entre si... (BERGSON, 1999, p. 283).

À medida que nos deslocamos para o plano extremo (que passamos dos movimentos às imagens), base da memória e dos sonhos, "... não há lembrança que não esteja ligada, por contiguidade, à totalidade dos acontecimentos que a precedem e também dos que a sucedem". (BERGSON, 1999, p. 199).

Contiguidade e semelhança se dissociam, pois não há mais uma ação aderindo às imagens. É o grau de tensão da memória que define as escolhas e não mais o acaso, como no plano da ação, que era favorecido pela fusão semelhança-contiguidade. As ideias tendem a ideias gerais em função desse movimento, entre ação e representação, e não dessas, enquanto extremidades. A ideia geral é entre-fluxo, é *movimento*.<sup>162</sup> nem cristalização em palavras, nem evaporação em lembranças.

Estamos diante de um tempo que não é mais *justaposição* de pulsos, instantes que se sucedem, tal como os nossos relógios contabilizam, mas um tempo que se diferencia. Parece simples, temos tudo para contestar que o tempo dos relógios não tem nada a ver com o tempo de nossas vidas, que se bifurca incessantemente; mas, quando queremos compreender este tempo vivido, parece que nossas reflexões não têm alcance suficiente: e isso é assim desde as filosofias mais antigas. Bergson propõe uma experiência interessante para pensarmos a duração:

Se eu passar meu dedo sobre uma folha de papel sem olhar para ela, o movimento que realizo, percebido de dentro, é uma continuidade de consciência, algo de meu próprio fluxo, duração, enfim. Se, agora, abrir os olhos, [repetir a experiência] verei que meu dedo traça sobre a folha de papel uma linha que se conserva, onde tudo é justaposição e não mais sucessão; tenho aí algo da ordem do desenrolado [...] essa linha é divisível, ela é mensurável. (BERGSON, 2006b, p. 58).

Uma das linhas têm a marca da afecção, a outra, a divisível, tem a marca de nossa percepção, que é a face de um misto que se encontra voltado para o espaço. Esta experiência simples mostra como somos facilmente capturados pela ordem geométrica da percepção, (ordem daquilo que se encontra desenrolando, desdobrando-se, enfim, distende-se). Muitos de nossos modelos explicativos alinham-se a ela. Neste sentido que o projeto civitas é, muito menos uma extensão (desenrolamento) comportando um modelo a explicar, ou a multiplicar; aventura-se, antes, como veremos, a um querer- constituir-se em multiplicidade rizomática.

Se o passado coexiste consigo como presente, se o presente é o grau mais contraído do passado coexistente, eis que esse mesmo presente, por ser o ponto mais preciso onde o passado se lança em direção ao futuro, se define como aquilo que muda de natureza, o sempre novo... (DELEUZE, 1999, p. 138).

*Do bloco de notas (8): Observar é, em certo sentido, perceber. A observação é contemplativa, é um exercício de recortar fatos, de descrevê-los, de apresentá-los. Nas atividades iniciais do projeto os professores utilizam, em suas observações, um caderno-memória para "registrar" cenas e "desenhar" paisagens que experimentam enquanto se "aproximam" do que eles entendem como proposta do projeto civitas. Como o civitas não apresenta modelo nem regras precisas, faz com que a ideia de "começo" de "partida" seja carregada de incertezas. A aproximação deste começo incerto, virtual, não dado, que acontece por linhas tortuosas e bifurcativas é desencadeadora de uma série de sensações conflitivas e emotivas. Se a percepção é*

<sup>162</sup> Bergson, 1999, p. 284.

*própria de um distanciamento, de uma perspectiva de observação, a aproximação provoca todo o tipo de afecções, nos mistura, nos implica...*

Quando centramos as propostas pedagógicas na execução de planos de estudo, situamo-nos na lógica determinista já referida, ao passo que, quando as centramos nas crianças e no que trazem de inusitado, outras tendências começam a emergir e as possibilidades de escolhas se multiplicam, tornando indeterminados os caminhos a seguir. Estas indeterminações dão margem a todo o tipo de inventividade e só aparentemente serão fluxos dispersos e desordenados, embora possam provocar, num primeiro momento, angústia e ansiedade aos professores, os mesmos sentindo-se soltos na dispersão e na desordem. Mais cedo ou mais tarde, alguns destes fluxos, ou quase todos, serão recapturados, reterritorializados para compor um novo plano.

A proposta defendida no projeto civitas pressupõe as invenções como singulares<sup>163</sup>, embora podendo reverberar, criar ressonâncias com outras singularidades, colocando-as em fluxo. Estas singularidades, na sua atualização, trazem consigo fios de histórias que vagavam, precisando apenas do encontro com um pensamento fora dos eixos. São fios que tramam uma diversidade de práticas no encontro com as diferenças de si consigo, de um pensamento prático e útil com um pensamento querendo um pouco de “loucura”. No início, surge o desconforto provocado pela ausência do modelo pronto, das regras claras. Mas se não há um modelo a ser seguido, como não cair no vazio, no sem rumo, na dispersão? O modelo, as regras, as palavras de ordem... uma linha molar, poderíamos dizer com Deleuze, já existe, está dada: independentemente do projeto, o professor (des)envolveria sua aula, seus conteúdos...

*Do bloco de notas (9): Mas naquilo que há de molar, nas hierarquias e sequências dos conteúdos, encontram-se entrelaçadas, coexistindo, linhas flexíveis, moleculares. O processo, nos grupos de estudos com os professores, no início é tateante e opera muito mais no que está instituído, como devendo ser ensinado às crianças, do que sobre aquilo que elas podem aprender. Como se as questões já estivessem dadas, cabendo aos alunos responder. Mas o que é que as crianças estão se perguntando? Não há uma estratégia para descobrir, mas exercitar a escuta torna-se fundamental. Mesmo que os problemas continuem sendo colocados pelo professor, este problema pode ser aberto, numa multiplicidade bifurcativa de caminhos... por exemplo: ao provocar a criança a construir uma maquete, um povoado, sendo ela um personagem que o povoa, algumas “orientações” precisam ser dadas, mas outras, como - de onde você veio? (colocando diferentes mapas, globos, para as crianças “viajarem”); - o que você trouxe na bagagem? O que aconteceu na viagem? São questões que geram possibilidades de escolhas, e a tendência da criança falar de seu lugar “instituído” de aluno fica instabilizada, não há um lugar de verdade. O conhecimento científico, validado, é igualmente importante, mas aguarda a investigação que será realizada pela criança na resolução dos problemas colocados. Talvez, neste contexto de cientificidade, tornem-se muito mais importantes os problemas que elas próprias, as crianças, se colocam. A colocação do problema é de suma importância, é este aspecto que definirá se o professor permanece preso a um estatuto de verdades, próprio das linhas molares, ou se produz condições para um “pensamento nômade”<sup>164</sup>, molecular, inventivo.*

<sup>163</sup> No sentido deleuziano de singularidades pré-individuais, impessoais (DELEUZE, 1996).

<sup>164</sup> Fazer do pensamento uma potência nômade não é obrigatoriamente mover-se, e sim abalar o modelo do aparelho de Estado, o ídolo ou a imagem que pesa sobre o pensamento, monstro agachado sobre ela. Dar ao pensamento uma velocidade absoluta, uma máquina de guerra, uma

Estas linhas moleculares dos desejos e das afecções, que emergem nos entre-tempos, colocando crianças e professoras em devir, não expulsam, não rompem com o molar, pelo contrário, é *entre* alguns pontos destacados sobre esta linha, que os verdadeiros problemas podem ser colocados, sem que estejam previstos e sem que possam ser planejados.

*Do bloco de notas (10): Durante a fase inicial, nos encontros de formação, os professores relatam com certa frequência que ainda não descobriram como iniciar o projeto, o que produz angústia por não conseguirem (como estão acostumados) antecipar e determinar trajetórias seguras. Aos poucos, amparados por este passado inteiro e refletindo sobre que se passou, descobrem sua implicação, como diz Deleuze, num processo tateante do pensamento.*

*Do bloco de notas (11): Nas atividades de observação do que está se passando com as crianças, estas lembranças participam ativamente, alias, a percepção é segunda em relação às lembranças. Toda a percepção, e isso vimos anteriormente com Bergson, é já memória.* Para observar acontecimentos da sala de aula, escutá-los, os professores utilizam, além do caderno de “relatos”, ou bloco de notas, também câmeras fotográficas digitais, que funcionam como auxiliares na captura do que está passando/acontecendo nos encontros com seus alunos, com a sala de aula, com as informações/conteúdos, com as teorias/conceitos. Tudo isso compõe o plano da experimentação do professor. Esta captura é sempre um corte e pode imobilizar, fechar, circunscrever ou pode, paradoxalmente, constituir um corte móvel, uma captura onde o próprio aparelho de captura pode ser capturado junto. Mas, independentemente de móvel ou imóvel, todo o corte é sempre uma intervenção.

Frequentemente tem se falado, em educação, de metodologias de intervenção, no entanto, é preciso diferenciar essas intervenções, pela *natureza do corte* que ela opera. É neste contexto que poderíamos falar tanto de propostas “intervencionistas” (no sentido conhecido do termo) como da “in(ter)venção”<sup>165</sup> da proposta. O corte imobilizador, intervencionista, é um corte praticado com base no modelo, com a intenção de validá-lo. Este pode ser numerado, definido em passos e em sequências, pode ser reproduzido, multiplicado... sustenta-se numa lógica binária de maiorias, que vai escolhendo caminhos através de “ou...ou...ou...” excludentes entre si. O corte móvel que contrai o passado no presente, é um corte transversal que incide sobre um plano P, é corte que não rompe, que não desfaz a continuidade dos fluxos em que se está imerso. O corte móvel do tempo opera uma diferenciação das linhas, produzindo termos que diferem por natureza entre si, logo, podem coexistir.

Podemos continuar falando de intervenção, só que agora remetendo à sua natureza minoritária, à diferença. O que define esta natureza minoritária não é o número, a quantidade, não basta um pequeno número para ser minoritário, o que define “são as relações interiores ao número”<sup>166</sup>, o inumerável, a conexão, o “e” inclusivo. Uma

---

geografia, e todos esses devires ou caminhos que percorrem a estepe. (DELEUZE, Diálogos, p. 42).

<sup>165</sup> Ver Axt e Kreutz (2003, p. 331): In(ter)venção é criadora e inventiva [...] Não basta mais ‘refletir sobre’, é necessário criar um movimento. Intervir é inventar, é morrer e é nascer. [...]

<sup>166</sup> Deleuze e Guattari (1997b, p. 173). Para os autores, o modelo majoritário é sempre tomado enquanto sistema homogêneo e constante, enfim, modelo padrão, estável, sem devir. Os devires minoritários, concretos, valem enquanto detonadores de movimentos, enquanto criação pela variação contínua. É a variação contínua que constitui o devir minoritário [...] na abertura para deixar-se levar pelos devires, deixar-se atravessar pelas afecções, pelas intensidades, fugindo assim, por essa via, aos regimes disciplinares e de controle, aos regimes das palavras de ordem (AXT, Margarete. Civitas, a cidade viva: ou de um espaço para o acontecimento-invenção na

minoria pode ser numerosa ou mesmo infinita, diz Deleuze. O que estamos propondo é o estabelecimento das condições de um devir de micropolíticas, que possa se tornar rizomático, que possa construir permanentemente sua “autonomia”, ou seja, uma autonomia dependente de seu devir de conjunto.

O corte móvel é um corte no tempo, e não no espaço, por isso se desfaz o que havia de paradoxal: é um corte que se define pelas contrações, pela coexistência delas. O que tentava seguir linearmente, seguir a extensão, é, por um instante comprimido, contraído, pelo pensar, pelo escrever sobre, pelo fotografar, pelo observar, pelo escutar... cada um destes modos de implicação modifica-se, uns em relação aos outros. As teorias, os conceitos penetram nestas interconexões, elas complementam uma sucessão de “es” e não de “ous”.

*Do bloco de notas (12):* Diante dessas reflexões não há problema quando temos a sensação, na formação dos professores que integram o projeto civitas, que tudo parece continuar se repetindo, as atividades, os conteúdos, são aqueles que eles já vinham (des)envolvendo. Para um observador de fora não há percepção de mudança nos encaminhamentos iniciais, muitas vezes, nem mesmo para os envolvidos, inseridos no movimento.

*Do bloco de notas (13):* Para que seja um corte móvel é preciso que se ensejem pensamentos sobre o que se passou. Mas, corriamos de imediato esta forma interação porque, na verdade, não se passou, e não são relatos, são fluxos que não perdem sua continuidade e permanecem coexistindo em seus diferentes graus de contração, inclusive com o incessante presente/passando. Não é apenas relatando o que se está fazendo na sala de aula que se transforma uma prática pedagógica. Os relatos são seqüências, séries descritivas que permitem posicionar alguns conceitos que sustentarão as primeiras explorações num contexto de incertezas e imprevisibilidades.

*Do bloco de notas (14):* Começamos por explorar o inusitado naquilo que as crianças estão fazendo/produzindo/inventando. Muito brevemente o professor descobre que o inusitado, aquilo que lhe gera surpresa, diz respeito à forma como ele coloca os problemas. Quando o problema já possui uma resposta, previamente, cabendo ao aluno apenas “descobrir” o que o professor já sabia, não há espaço para o surpreender-se. A criança fica refém do lugar instituído de aluno, de quem só poderá aprender o que o professor ensina. Na verdade, se o problema já possui uma resposta, bastando apenas tirar a coberta que a esconde (descobri-la) deixa de ser verdadeiro problema, trata-se, segundo Deleuze, de um falso problema.

[...] colocar o problema não é simplesmente descobrir, é inventar. A descoberta incide sobre o que já existe, atualmente ou virtualmente; portanto, cedo ou tarde, ela seguramente vem. A invenção dá o ser ao que não era, podendo nunca ter vindo. (DELEUZE, 1999, p. 9).

*Do bloco de notas (15):* Também há os problemas que os professores se colocam para si, já que não há um modelo. Aqui é importante escapar do binário certo/errado que faria com que o problema seguisse o estatuto dado pelas palavras de ordem. Experimentar em contextos de incertezas e imprevisibilidades, talvez seja mais interessante falarmos de “errâncias”. O erro se dá quando estamos operando na repetição, no determinismo, enquanto a diferença insiste em aparecer como linha que

*escapa naquilo que se repete, ou quando a diferença não é a esperada, apresentando-se como inusitada. Por isso insistimos no inusitado, na preparação do espírito para a surpresa, aliviando um pouco as antecipações planejadas. Basta uma postura comprometida com uma ética das possibilidades de vida, uma ética do coletivo... que as linhas de errância serão bem vindas, pautando inclusive a invenção, o surgimento do novo.*

Por isso nossa insistência em discutirmos o tempo, a duração, para entendermos justamente isto: que “Quanto mais aprofundarmos a natureza do tempo, melhor compreenderemos que duração quer dizer invenção, criação de formas, elaboração contínua do inteiramente novo”.<sup>167</sup> A invenção é antes de mais nada interveRsões no tempo, de um tempo saindo dos eixos para encontrar a curvatura e um tempo que segue a cronologia da linha reta e das trajetórias para produzir o presente. O capítulo seguinte será uma continuidade desta construção conceitual de interveRsão através da construção do “diagramas de interveRsões”.

---

<sup>167</sup> Bergson, 1964, p. 49.

## 5 MAQUINARIAS DO CAOS E O TEMPO- INVENÇÃO

Este capítulo será escrito em dois blocos teórico-conceituais. No primeiro bloco (5.1) faremos uma discussão a partir dos conceitos de instabilidade, bifurcação e a descoberta do tempo irreversível de Ilya Prigogine e do tempo-invenção de H. Bergson. Discutiremos a emergência do vivo como invenção *entre* os fluxos entrópicos e as linhas de materialização. No segundo bloco (5.2), retomaremos essas teorias e esses conceitos para propor a construção de um diagrama de linhas e fluxos: "*diagrama da interveRsões*". O foco deste capítulo será a invenção desta "máquina diagramática" das interveRsões do tempo.

### 5.1 INSTABILIDADES E BIFURCAÇÕES: "entre" a matéria e a entropia

*[...] devir todo mundo, fazer do mundo um devir, é fazer mundo, é fazer um mundo, mundos, isto é, encontrar suas vizinhanças e suas zonas de indiscernibilidade. O Cosmo como máquina abstrata e cada mundo como agenciamento concreto que o efetua (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 73).*

Iniciamos com os argumentos de H. Bergson que, ao longo de sua obra filosófica, propõe que a saída para um pensamento que busca envolver-se mais intensamente com uma mudança contínua e ininterrupta, não apenas da vida mas do próprio *cosmo*, só poderia ser encontrada num tensionamento com a tendência de um pensamento objetivante e naturalizador. Das associações que produzimos na interação como o mundo inorgânico surge a tendência de produzir modelos referenciantes ao pensamento, cujo plano coincide com o da ciência clássica ou régia. Um modelo revelador de trajetórias e geometrias, assim como de um tempo cronológico e reversível. A física da época de Bergson não dava condições aos que pretendiam propor um tempo irreversível, como no caso de Boltzmann. A alternativa proposta por Bergson partiu da própria metafísica que ele combatia, ou seja, a *intuição* da duração concreta.

Atualmente as teorias sobre o caos, envolvendo instabilidades, bifurcações, atratores permitem, como propôs o físico-químico I. Prigogine, encontrar um tempo irreversível e indissociável dessa tendência produtora de matéria e espaço. Segundo Prigogine, bastou que as **instabilidades e as flutuações** invadissem os sistemas fechados da ciência clássica para que a seta do tempo se impusesse, justamente ali onde só existia reversibilidade, trajetórias e geometrias. A irreversibilidade, que era apenas transitória e revelava uma limitação de nosso conhecimento passa, de ora em diante, a imperar como condição de surgimento do próprio universo.

Para avançarmos nesta discussão, citaremos duas passagens sobre o tempo, uma de Bergson que diz que “o tempo ou é invenção ou então não é nada” e outra de Prigogine que diz que o “o tempo e a realidade estão ligados irreduzivelmente”. Partindo dessas colocações – nas quais um mesmo tempo, em suas multiplicidades bifurcativas, perpassa os objetos da natureza e as nossas vidas –, entendemos, nesta tese, que as significações produzidas no tempo, mesmo em áreas distintas – como é o caso da físico-química, da biologia e das narrativas dos coletivos humanos – modificam a perspectiva das nossas interações com o mundo e possibilitam novas alianças, uma vez que, “a flecha do tempo é a propriedade comum a tudo que existe no universo”. (PRIGOGINE, 2002a, p. 51).

No capítulo 2 problematizamos a questão sobre a colocação dos problemas implicando a ideia de “início” como um “nada”, que é o problema das propostas que defendem a “ruptura” para pensar a invenção. Podemos agora recolocar esta questão na perspectiva do tempo.

Uma das características da flecha do tempo é desviar os problemas clássicos, colocados em termos de “origem” e “destino”, operando numa espécie de evolução que iria de um “nada” à produção de “algo”, ou da “ausência de realidade” à “realidade”. Os problemas colocados nesta perspectiva orientada do “nada” a “algo” estão numa *relação de grau*. Os problemas, numa perspectiva científica renovada pela flecha do tempo, identificar-se-ão com as *mudanças de natureza* entre *realidades*, ou seja, na *passagem* de uma realidade virtual a uma realidade atual, assim como na coexistência dessas realidades. Um virtual que se atualiza sem deixar de permanecer virtual. Assim, *coexistir* o que “*passa de si*” “*consigo*”, é a natureza do devir, daquilo que só “*é*” *tornando-se*; enfim, a realidade como sendo a própria mudança contínua, bifurcativa e ininterrupta.

Em outras palavras, o tempo “é” a invenção permanente da própria natureza em direção ao vivo e ultrapassada no vivo. Isso não quer dizer que a natureza inventa o tempo, mas que a contínua invenção, sem sobreposição, é o *ser* do tempo. Eis que o tempo é a própria realidade permanentemente inventada e não mais uma ilusão, como foi de Newton até Einstein, perpassando muitas outras áreas do conhecimento, influenciadas pelos modelos dominantes, ditados pela ciência clássica ou régia. O sentido do pensamento da ciência continua o mesmo, ou seja, do virtual ao atual, entretanto, muda o foco que antes era de dominação desse caos virtual, através de funções, para pensar agora um *diálogo* com a natureza, ou ainda, um “aprender com” ante um “saber sobre”. Nessa perspectiva, o universo, a vida, as sociedades não são mais passivos diante de nossos estudos e de nossos pontos de vista.

Para Bergson (2006a, p. 109) “o desconhecimento da novidade radical está na origem dos problemas metafísicos malpostos, o hábito de ir do vazio para o pleno é a fonte dos problemas inexistentes”. O conceito de *possível*<sup>168</sup> torna-se central quando colocamos os problemas nessa perspectiva, da passagem do “nada” a “algo”. Só é *possível* o que ainda não se tornou real, aquilo que não tem realidade, e só é *real* o que antes foi possível – assim, transitaríamos de alguma coisa ao *nada* apenas retrocedendo sobre as trajetórias decalcadas de um campo de possíveis. Nessa teoria dos possíveis se justifica a pergunta “o que é a realidade?”, pois haveria a possibilidade de definir um início, um tempo zero, para cada uma das coisas tornadas reais. A realidade seria uma *descoberta*, no sentido de *tirar a cobertura*, em que descobrir é revelar, trazer para a superfície. O problema dessa perspectiva é que ela serve apenas para explicar algumas particularidades na natureza estabilizada e não uma natureza em fluxo. É o que faz a ciência clássica ou, como prefere Deleuze, a ciência régia, com seus modelos explicativos para os sistemas próximos ao equilíbrio: *descobrir* e produzir associações entre suas descobertas.

Para colocar um problema na perspectiva da invenção e da criação, e não apenas como descoberta, precisamos operar com os conceitos de virtual e atual. O

---

<sup>168</sup> Diferentemente da teoria bergsoniana, muitas outras teorias que discutem esta questão não costumam diferenciar o possível do virtual. Outro aspecto que também é importante destacar é que em Piaget, por exemplo, os possíveis estão em relação com o “conhecer” (entre o fazer e o compreender) e não em relação ao “ser” – neste sentido, são inventados e se sucedem por variações de níveis. A filosofia da diferença, por sua vez, coloca o problema dos possíveis em relação ao “ser”, por isso, a crítica não permite estabelecer nenhuma associação com a epistemologia genética piagetiana. Sobre os possíveis em Piaget: PIAGET, J. *O possível e o necessário: a evolução dos possíveis na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

virtual e o atual, diferentemente dos possíveis, são *realidades*, porém de natureza diferente. Aquilo que podemos tocar, observar, descrever e também pensar, de algum modo, é uma atualização. Nossos “instrumentos de intervir” são atualizações ao mesmo tempo em que agenciam modos de atualizar, e que nos tornam observadores, comunicadores, entre outros modos de interagir. A vida, a matéria, nosso corpo, são atualizações. Estamos falando de *transições* de realidades (realidade virtual e realidade atual), dos fluxos, do tempo como a própria realidade e não mais como uma ilusão. Nosso problema não é a transição da não-realidade a uma realidade – este seria o problema dos possíveis, pois só poderia ser possível aquilo que não existe ou não tem realidade, caso contrário tudo seria possível e o problema seria inexistente, assim ele é apenas um falso problema, uma vez que estabelece uma relação de grau entre seus termos.

As instabilidades, em meio a uma virtualidade caótica, desencadeiam bifurcações irreversíveis, dividindo o caos em linhas reversíveis e irreversíveis, e entre essas linhas permanece um fluxo instável. Prigogine, em seus estudos sobre os sistemas afastados do equilíbrio, mostrou como as bifurcações irreversíveis e criadoras de novidades são a duração, a seta do tempo, o fluxo contínuo proposto na filosofia bergsoniana – cuja validade parecia aceita apenas naquilo que era da ordem do vivo (faltava na ciência da matéria este tempo). Este é um tempo de cuja existência a ciência não duvidava, mas preferiu concentrar os estudos em contextos estabilizados ou artificialmente estabilizados onde, mesmo desconsiderando a irreversibilidade, os resultados explicativos/aproximativos eram válidos. A validade do resultado tinha como princípio a reversibilidade da experiência experimentada ou simulada.

### 5.1.1 Instabilidades e emergências singulares

Foi o surpreendente avanço nas teorias do caos e nos estudos da ciência do calor que viabilizaram os estudos em situações afastadas do equilíbrio, em que pequenas flutuações são responsáveis pela criação contínua de novidade, mantendo o sistema indeterminado. É o que se chamou de **caos entrópico**, capaz de produzir uma evolução no sistema através destas ínfimas flutuações-bifurcações, com irrupção de novas organizações. Esse é um novo enfoque científico que destaca a importância

do tempo irreversível – fluxo do devir, no qual o tempo “apresenta agora características diferentes, mais ligadas à irreversibilidade e, por consequência, à história em todos os níveis, desde as partículas elementares até a cosmologia”. (PRIGOGINE, 1984, p. 52).

A redescoberta do tempo é talvez um elemento de unificação entre ciência, cultura e sociedade. Antigamente, a ciência nos falava de leis eternas. Hoje, nos fala da história do universo ou da matéria – daí a sua aproximação evidente com as ciências humanas. (PRIGOGINE, 1984, p. 55).

A partir dos estudos prigoginianos, vinculamos, desde o início, o tempo irreversível das flutuações às instabilidades no caos, onde as singularidades já seriam criações desse tempo. Sabemos hoje que não há como pensar os processos de criação sem considerar o conceito de singularidade; entretanto, esta virtualidade caótica que abarca o universo inteiro desvia sua origem de uma *singularidade*<sup>169</sup> original. Para Prigogine e Stengers (1992, p. 165), “não há singularidade inicial, não há Big Bang, e sim uma instabilidade criadora de matéria”.<sup>170</sup>

A singularidade inicial que o modelo-padrão impõe poderia assim ser substituída por uma instabilidade que conduz a uma criação simultânea da matéria e da entropia de nosso universo. (PRIGOGINE; STENGERS, 1992, p. 18).

Enquanto a entropia mantém, num sentido, a irreversibilidade e a indeterminação, a matéria representa os estados estacionários de equilíbrio. Talvez esta seja uma das mais importantes descobertas da ciência sobre fenômenos de coexistência, com implicações diretas nos modos pelos quais percebemos o tempo. Assim, “para onde quer que dirijamos nosso olhar, é com uma *mistura* que nos

---

<sup>169</sup> O conceito de singularidade tal como está sendo colocado, neste momento, está associado ao sentido “caos – atualização”, ou seja, da ciência. Ao longo da tese, este conceito será revisitado, num sentido revertido, “atual – caos”, que é o da filosofia da diferença. Este retorno ao caos, como veremos, envolve singularidades.

<sup>170</sup> Bohm (1980, p. 53), físico teórico da mecânica quântica, também assume essa posição em sua teoria: o “big-bang deve, na verdade, ser visto apenas como uma “pequena ondulação”. Assim também é para Falciano (2008, p. 54): “um evento como a singularidade inicial do modelo do 'Big Bang' está claramente fora do escopo de qualquer teoria física desenvolvida até o momento. [...]”. Um dos modelos de “Universos” cosmológicos construídos a partir de um princípio de não-singularidade, ou seja, das flutuação ou instabilidades, é o modelo das trajetórias quânticas de Bohn. (FALCIANO, 2008, p. 54).

deparamos, na qual simples<sup>171</sup> e complexo estão lado a lado sem se oporem de maneira hierárquica”. (PRIGOGINE; STENGERS, 1992, p. 73).

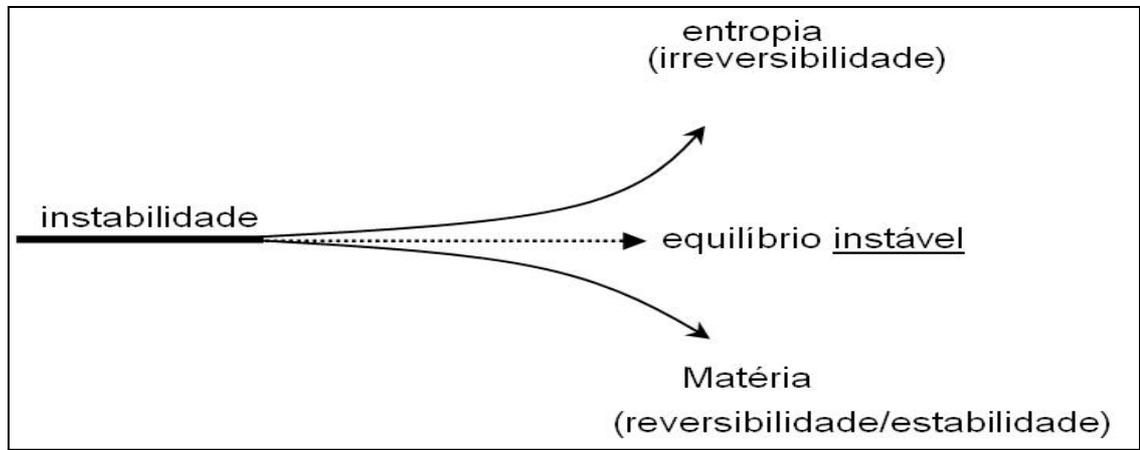


Diagrama 2 - Bifurcações no caos e a emergência de estados em “equilíbrio instável”.

Também é assim que a natureza se encontra diante de dois devires, indissociáveis, pois esta é a principal característica do devir: ser sempre duplo.<sup>172</sup>

Vimos até aqui que a instabilidade, ao invadir o caos, produz nele sucessivas bifurcações; entretanto, a própria instabilidade é também uma “consequência destes fatores de instabilidade”.<sup>173</sup> Há uma espécie de retorno da instabilidade, bifurcando do caos no próprio caos, o que o torna criador. Essa perspectiva atinge diretamente a ciência clássica que buscava controle e domínio das situações caóticas, cujo método baseava-se na descrição de trajetórias individuais de corpos ou partículas. A ciência clássica não pode mais se esquivar de trabalhar também com populações, mesmo em nível microscópico das moléculas e átomos. Os sistemas simples, próximos ao equilíbrio, em que a descrição em termos de trajetórias individuais é válida, são exceções na natureza. Nestes casos, há uma simetria temporal em relação ao antes e ao depois, uma relação de causa-efeito, matematicamente expressa nas funções. O ideal de razão suficiente supunha, segundo Prigogine e Stengers (1992, p. 177), “a possibilidade de definir a 'causa' e o 'efeito', entre os quais uma lei de evolução,

<sup>171</sup> O conceito de “simples” em Prigogine e Stengers difere-se de “simples” em Deleuze e Guattari. Na física, este conceito está associado aos sistemas que operam próximo ao equilíbrio. Na filosofia deleuze-guattariana, tal como utilizamos o conceito no primeiro capítulo, foi para falar de um modo de pensar não-estratégico ou demasiadamente antecipado.

<sup>172</sup> Deleuze e Guattari, 1997a, p. 142.

<sup>173</sup> Prigogine, 2002b, p. 12.

estabeleceria uma equivalência reversível”. A instabilidade torna ilegítima essa questão e a irreversibilidade significará a quebra desta simetria temporal e a necessidade de construção de novos modelos explicativo/implicativos. O acontecimento cria uma diferença entre passado e futuro que o princípio da razão suficiente desprezava.

Apesar de sabermos hoje que o tempo-trajetória serve apenas a uma classe restrita de sistemas dinâmicos simples, não será por abandono do pensamento científico que se chegará a essas conclusões e sim “pela descoberta das limitações intrínsecas dos conceitos utilizados pela ciência clássica”. (PRIGOGINE, 1997, p. 75).

O mundo despojado da irreversibilidade temporal, da distinção entre antes e depois, é um mundo onde até a ciência condenada por Bergson perde toda a significação. (PRIGOGINE; STENGERS, 1992, p. 35).

Não queremos aprofundar demasiadamente estas questões que se colocam no plano ampliado da ciência nem nas especificações da física. **A questão aqui é problematizar em que condições nós interagimos com este mundo, que é o nosso, como emergimos das singularidades deste entre-devir ao ponto de nele produzirmos uma experimentação?** Antes de pensarmos em “transformar” o mundo, se é que isso é possível, antes mesmo de inventar um modo de ensinar-aprender para criar, é importante *sentir um pouco da invenção pulsando*.

### 5.1.2 Entre-devires: o tempo e a invenção do vivo

*Tempo da entropia ou tempo do eterno retorno,  
nos dois casos o tempo encontra sua fonte  
no mundo originário que lhe confere o  
papel de um destino inexpiável  
(DELEUZE, 1985, p. 162).*

A relação da ciência com o tempo, na época de Bergson, era uma relação passiva. Para Einstein, por exemplo, o tempo era apenas uma ilusão, a irreversibilidade era uma ilusão, e era preciso aperfeiçoar constantemente os instrumentos de pesquisa para, enfim, vencê-la. A entropia era tida como negativa em qualquer modelo explicativo.

Durante um longo tempo um ideal de objetividade, oriundo das ciências físicas, dominou e dividiu as ciências. Para ser digna deste nome, uma ciência devia “definir seu objeto”, determinar as variáveis em função das quais os comportamentos observados poderiam ser explicados ou até previstos”. (PRIGOGINE; STENGERS, 1992, p. 181).

Afirmar o tempo irreversível, a seta do tempo, não é criá-lo, mas afrouxar as estruturas que evitam que ele se manifeste, ou seja, as “condições macroscópicas de equilíbrio”.<sup>174</sup> Reiteramos que a apropriação desse tempo do devir, da continuidade ininterrupta, do acontecimento, não significará, do ponto de vista metodológico, uma ruptura ao tempo trajetória, linear, cronológico, próprio dos sistemas estáveis. Esse também é o posicionamento teórico conceitual de Ilya Prigogine, que percebe em Bergson essa perspectiva.

O tempo vivido, o tempo que é a nossa própria vida, não nos opõe, portanto, segundo Bergson, a um mundo “objetivo”, mas, pelo contrário traduz a nossa solidariedade com o real. (PRIGOGINE; STENGERS, 1992, p. 23).

Ao afirmar o tempo irreversível, a ciência transforma-se, deixa habitar os nomadismos que foram expulsos pela linearidade do tempo, cria as condições de uma comunicação com a filosofia.

Hoje está nascendo uma nova concepção da “objetividade científica” que ressalta o caráter complementar e não contraditório das ciências experimentais, que criam e manipulam seus objetos, e das ciências narrativas, que têm como problema as histórias que se constroem enquanto criam seu próprio sentido. (PRIGOGINE; STENGERS, 1992, p. 181).

**Nosso modo de pensar depende das articulações que realizamos num tempo em que é ele próprio a invenção.** Quando nos aproximamos daquilo que nos inventa o tempo todo, nos deparamos com um tempo brotando do caos, pura instabilidade e irreversibilidade; quando nos encontramos com as nossas próprias invenções, é com o “eterno retorno da diferença”<sup>175</sup> que nos deparamos. Nesse sentido é que o devir é sempre duplo<sup>176</sup> e a dificuldade surge quando privilegiamos

---

<sup>174</sup> Prigogine e Stengers, 1992, p. 16.

<sup>175</sup> Eterno retorno é um conceito proposto por Nietzsche. Nós o utilizaremos ao longo desta tese na leitura proposta por Gilles Deleuze: “eterno retorno da diferença”.

<sup>176</sup> Deleuze e Guattari, 1997a, p. 142.

um em detrimento do outro e perdemos a condição de um entre-devir. Nossas invenções, enquanto ser vivo, ou humano, ou coletivo, seja qual for a definição que queiramos dar ao corpo, é uma bifurcação nesse devir que nasceu das instabilidades de um virtual caótico, enfim, nesta irreversibilidade molecular e cósmica.

Essa introdução sobre o tempo irreversível permitirá que coloquemos agora o problema de Bergson sobre a evolução da vida: a vida como uma invenção deste tempo, ao mesmo tempo, uma continuidade dele. Nas palavras do autor: "... a vida é possível em qualquer parte onde a energia desça a inclinação indicada pela lei de Carnot,<sup>177</sup> e onde uma causa de direção inversa possa retardar a descida...". (BERGSON, 1964, p. 254).

A proposta de Bergson sobre essa evolução, maneira pela qual ele define a criação contínua da vida, admite dois movimentos: um que é a própria vida, e o outro, num sentido inverso, que é a materialidade.<sup>178</sup>

[...] cada um destes dois movimentos é simples, sendo a matéria que forma um mundo um fluxo indiviso, e indivisa sendo também a vida que a atravessa e nela recorta seres vivos". (BERGSON, 1964, p. 249).

Estamos diante da dualidade de tendências, que aparecem implícitas nesse movimento que Bergson chama de impulso originário ou impulso vital,<sup>179</sup> e que talvez, atualmente, possamos chamar de impulso entrópico. A vida é uma emergência *entre* a tendência ao homogêneo, criadora de matéria, e o fluxo do caos entrópico é pura heterogeneidade. A criação de entropia e de matéria, de desordem e ordem, simultaneamente, são condições da sustentabilidade do vivo. A vida é um misto, uma mistura de um devir duplo.

Estamos trazendo estes estudos da ciência e da física em particular, sobre instabilidade e irreversibilidade, assim como esta discussão sobre a invenção da vida

---

<sup>177</sup> "A importância dos conceitos apresentados por Carnot foi compreendida por vários estudiosos da termodinâmica e tiveram como consequência a formulação da segunda lei da termodinâmica" Passos, 2003, p. 30.

<sup>178</sup> A tese de Prigogine e Stengers, proposta no livro "Uma nova aliança", fundamenta-se, dentre outras, nessas ideias.

<sup>179</sup> Impulso ainda seria uma imagem capaz de remeter à ideia ao mundo físico, mas Bergson não encontrou outra que a mantivesse descolada dele. O problema aparece ao pensarmos as relações uno-múltiplo-multiplicidade. Não há "um" impulso produzindo toda a multiplicidade existente, como também não há multiplicidade pura. O uno divide-se e diferencia-se o tempo todo. Nesse sentido é que, "[...] se, no contato com a matéria, a vida pode ser comparada a um impulso, comparada a si mesma é uma imensidão de virtualidade". (BERGSON, 1964, p. 256).

em meio ao caos como pistas ao pensamento em áreas que envolvam narrativas, histórias, memórias, e que agenciem criações emergindo como singularidades em um entre-devir. Toda a criação é uma bifurcação conjugando diferenças de naturezas em suas tendências, mas se há diferenças de natureza há também uma natureza da diferença, e é aqui que este estudo da ciência das instabilidades ganha importância em nossa teoria e em nosso estudo.

Com a emergência do vivo, temos três linhas e não apenas duas, ou como Deleuze e Guattari (1999, p. 95) preferiram chamar, duas linhas e um fluxo: os fluxos irreversíveis (entrópicos), as linhas que produzem matéria e seguem em direção à estabilidade e à reversibilidade<sup>180</sup> e as linhas do meio, linhas moleculares de invenção da vida. Essa condição de entre-devir faz com que o vivo não pare de dissociar-se: “... animais e vegetais tiveram que se separar bastante cedo do tronco comum, o vegetal adormecendo na imobilidade, o animal, pelo contrário, tornando-se cada vez mais desperto e marchando para a conquista dum sistema nervoso”.<sup>181</sup>

O que emerge neste entre-devir é justamente o que não para de se dividir, não apenas divisão, mas uma mudança de natureza a cada divisão. Mudar de natureza é o princípio da diferença. A diferença de natureza, essa bifurcação contínua, constitui uma natureza, tendência entre tendências. São dois problemas, um metodológico (o da diferença de natureza) e outro ontológico (o da natureza da diferença).<sup>182</sup> “O que difere por natureza não são as coisas, nem os estados de coisas, não são as características, mas as *tendências*”. (DELEUZE, 1999, p. 98). Assim, encontramos no vivente a coexistência dos tempos em que, na matéria, eram apenas simultaneidades. O tempo do devir, irreversível, entrópico e o tempo cronológico, homogêneo, incapaz de distinguir a diferença entre o antes e o depois, tempo da matéria. Mas a vida não se curva passivamente na direção da matéria, como se esta a atraísse. “O papel da vida consiste em inserir indeterminações na matéria. Indeterminadas quer dizer imprevisíveis, são as formas que ela cria à medida que evolui”.<sup>183</sup> Também ela não é oposição, no sentido de negação, com os fluxos entrópicos e caóticos. A vida precisa manter-se neste *entre*, em parte atualizada, em

---

<sup>180</sup> Estas instabilidades que permanecem atuando no vivo farão com que ele diferencie-se em vegetais e animais. (BERGSON, 1964, p. 134; DELEUZE, 1999, p. 83).

<sup>181</sup> Bergson, 1964, p. 147.

<sup>182</sup> Deleuze, 1999, p. 95.

<sup>183</sup> Bergson, 1964, p. 146.

parte atualizando-se, em parte virtual. Se, por um lado, as bifurcações matéria e entropia denunciam um binarismo, por outro, a vida os recompõe numa unidade, sem desfazer as duas linhas que seguem produzindo multiplicidades.

Importante salientar que o vivo não chega à configuração nem de um sistema em equilíbrio estável, nem permanece numa pura instabilidade, ou seja, permanece numa mistura de tendências, um **misto** que Prigogine irá denominar, paradoxalmente, de “equilíbrio instável”, ou ainda, nas construções mais avançadas de sua teoria, de *estruturas dissipativas*.<sup>184</sup> Se a ideia de *estrutura* remete a uma ideia de atualização e de estabilidade, a de *dissipativo* remete à ideia de bifurcação e instabilidade. A coexistência não é a existência harmônica dos *dois*, isso seria uma simultaneidade ou uma co-existência espacial, estamos falando de um novo domínio, onde o equilíbrio é instável (produzindo provisoriedades) e a instabilidade opera singularidades (produzindo consistência ou coerência provisória). O ser vivo é provisoriedade, invenção contínua.

O ser vivo funciona longe do equilíbrio, [...] num domínio onde os processos produtores de entropia, os processos que dissipam energia, desempenham um papel construtivo, são fonte de ordem. Nesse domínio, a ideia de lei universal cede lugar à de exploração de estabilidade e instabilidade singulares, a oposição entre o acaso das configurações iniciais particulares e a generalidade previsível da evolução que elas determinam dá lugar à coexistência de zonas de bifurcação e de zonas de estabilidade [...] [grifo meu]. (PRIGOGINE; STENGERS, 1997, p. 143).

### 5.1.3 Bifurcações e multiplicidades

Cada uma das duas zonas, de bifurcação e de estabilidade, pode ser identificada na filosofia bergsoniana como dois tipos de multiplicidade. Bergson elabora inicialmente a *teoria das multiplicidades* em “Os dados imediatos ...- Cap II”. Diz o autor: “conhecemos duas realidades de ordem diferente, uma heterogênea, a das qualidades sensíveis, a outra homogênea, que é o espaço”. (BERGSON, 1988, p. 71).

[...] a construção de um número exigia, antes de mais, a intuição de um meio homogêneo, o espaço, onde se pudessem alinhar termos entre si distintos e, em segundo lugar, um processo de penetração e de organização, pelo qual

---

<sup>184</sup> “O exemplo mais simples de estrutura dissipativa que podemos evocar por analogia é a cidade”. (PRIGOGINE, 2002b, p. 21).

estas unidades se juntam dinamicamente e formam o que chamávamos uma multiplicidade qualitativa. É graças a este desenvolvimento orgânico que as unidades se *juntam*, mas é por causa da sua presença no espaço que permanecem *distintas*". (BERGSON, 1988, p. 155).

Com a teoria das multiplicidades, Bergson estabelece os limites do associacionismo empírico. Quando consideramos as ideias vagando, independente de nós, valem os princípios de associação (contiguidade, semelhança e acaso), ou seja, nas multiplicidades homogêneas e quantitativas.<sup>185</sup> Assim, o associacionismo, segundo as principais objeções levantadas sobre ele,<sup>186</sup> explicará apenas o pensamento em geral e não as singularidades. Trata-se de um princípio explicativo das regras gerais, importante para compreender nossos hábitos e rotinas. Não haveria como ultrapassá-lo sem compreender, mesmo que pela superfície, pois **será destes hábitos e rotinas que teremos que partir para “invertê-lo”** (enquanto tendência).

Como o método que queremos construir ao longo desta tese não prevê uma ruptura com as tendências representativas e de decalque, o associacionismo será importante como uma “etapa” desse procedimento metodológico/investigativo. A formação dos estados mistos são sempre por associação. Dividir e diferenciar esses mistos significa primeiro associar-se a eles, sem estratégia nem intencionalidade, ou seja, adentrar pela intuição daquilo que nos parece comum. A divisão como corte movente, de dentro, atento às bifurcações e aos desvios<sup>187</sup> em relação às regras e às tendências homogêneas... a bifurcação é uma sutileza, um limiar, diferente da ruptura que planeja e antecipa a ação. No caso das multiplicidades heterogêneas ou qualitativas, das singularidades, especialmente nas associações da percepção com a lembrança, o associacionismo não consegue explicar o porquê da percepção presente, assemelhando-se a uma infinidade de lembranças; seleciona, então, uma só dentre elas – esta e não aquela. (BERGSON, 1999, p. 192).

---

<sup>185</sup> Deleuze chamará de “múltiplos” essas multiplicidades quantitativas de Bergson (1988).

<sup>186</sup> Bergson (1999, p. 191-193) coloca algumas dessas objeções. Numa dessas objeções, Bergson diz que o associacionismo institui as ideias e as imagens em entidades independentes, flutuando: “[...] seu erro foi *intelectualizar* demasiadamente as ideias [...] acreditar que elas existem para si e não para nós, desconhecer sua relação com a atividade do querer”.

<sup>187</sup> Deleuze (1990a, p. 57) citando “uma fórmula de Nietzsche, nunca é no início que alguma coisa nova, uma arte nova, pode revelar sua essência, mas, o que era desde o início, ela só pode revelá-lo num *desvio* de sua evolução” [grifo meu].

Segundo Deleuze (2001, p. 115), Hume já tinha pensado os limites do associacionismo em relação às regras da escolha. O acaso é uma delas, mas, citando o próprio Hume (em itálico), é restrito aos “*hábitos do pensamento, das noções cotidianas do bom senso, das ideias correntes, dos complexos de ideias que respondem às necessidades mais gerais e mais constantes, e que são comuns a todos os espíritos assim como a todas as línguas*”.

Veremos que essas associações acontecem de modo diferente, dependendo da *circunstância*,<sup>188</sup> do quanto está mais próximo do plano da ação, da prática, da utilidade ou do plano dos sonhos, da imaginação. Segundo Bergson (1999, p. 284), não se trata de uma escolha ao acaso de uma semelhança entre muitas semelhanças ou de uma contiguidade entre muitas contiguidades, ela “depende do grau constantemente variável de *tensão* da memória, conforme se incline mais a inserir-se na ação presente ou afastar-se dela”.<sup>189</sup> Há um movimento de um plano ao outro, uma oscilação que produz as associações e não uma escolha ao acaso. Numa palavra, uma oscilação entre a ação e a imaginação. Num sentido, temos níveis de *tensão*, próprios da duração; em outro, temos níveis de *extensão*, próprios da ação. Entre a *tensão* e a *extensão*, há uma diferença de natureza e não mais de nível ou grau. Assim, para Bergson, as associações não são apenas extensivas, mas, também, tensionantes ou, ainda, um movimento entre um passado contraído na ação presente e um passado distendido em sonhos e imaginações. A associação não se dá numa única via, trata-se de dois movimentos, uma dupla articulação, o que caracterizaria um empirismo não-finalista que é o empirismo radical de Bergson.

A associação que colocava as ideias vagando, fora de nós, para fazê-las convergir segundo seus princípios, agora, segundo um empirismo radical articula tanto os movimentos de convergência ou contração como os de divergência ou distensão. Em relação à percepção e à lembrança, não é apenas uma percepção acionando (e associando) essa ou aquela lembrança, mas também, numa segunda articulação, coexistente, uma lembrança desviando a percepção para este ou aquele ponto.

Deste modo, o vivo, enquanto misto, mantém sua dupla articulação com a matéria e com a entropia, decompondo-se (bifurcando-se) em novas tendências, conforme o grau de contração ou distensão, reveladora das duas multiplicidades:

<sup>188</sup> Deleuze, 2001, p. 115.

<sup>189</sup> Bergson, 1999, p. 284. [grifo do autor].

Uma delas é representada pelo espaço [...]: é uma multiplicidade de exterioridade, de simultaneidade, de justaposição, de ordem, de diferenciação quantitativa, de diferença de grau, uma multiplicidade numérica, descontínua e atual. A outra se apresenta na duração pura: é uma multiplicidade interna, de sucessão, de fusão, de organização, de heterogeneidade, de discriminação qualitativa ou de diferença de natureza, uma multiplicidade virtual e contínua, irredutível ao número. (DELEUZE, 1999, p. 28).

Diagramaticamente, podemos observar essas articulações na ilustração a seguir.

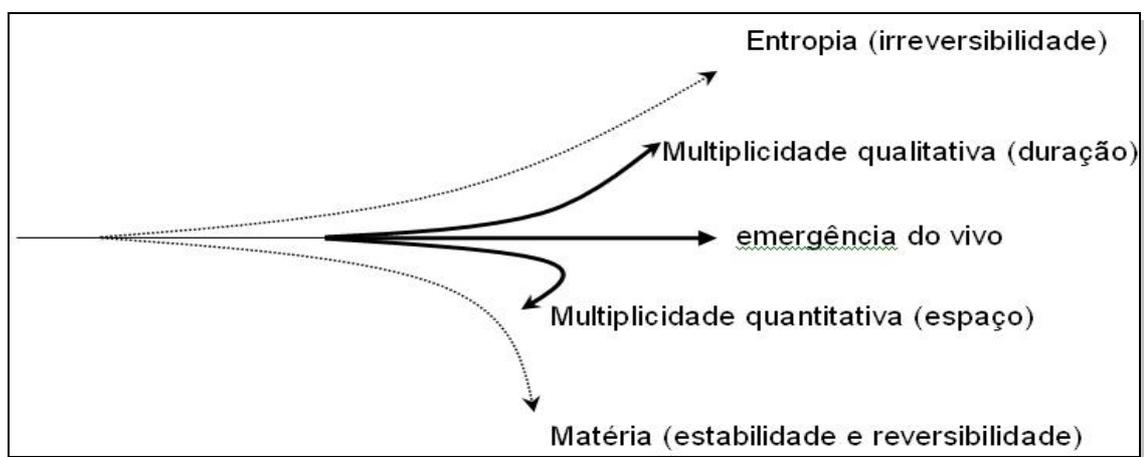


Diagrama 3 - Bifurcações e emergência do vivo.

Deleuze e Guattari (1997a, p. 197) colocam o problema das multiplicidades e seus dualismos da seguinte forma: “é preciso pelo menos duas, dois tipos desde o início. Não que o dualismo valha mais que a unidade; mas a multiplicidade é precisamente o que se passa entre os dois”. Entre a linha da matéria e o fluxo da entropia, temos a linha do surgimento da vida, eis as três linhas/fluxo mais primitivas.

A matéria já é uma atualização, mas permanece coexistindo na própria linha um estado de coisas, uma atualização que não foi até o fim, que não se tornou corpo, coisa, objeto. Essa linha da matéria tem, segundo Bergson (1964, p. 49), “uma tendência para constituir sistemas isoláveis, podendo ser considerados em termos de geometria”. Mas esse isolamento é uma tendência não-finalista, nunca atingindo o fim para o qual se orientou. Para Bergson (1964, p. 49), se a ciência leva até uma finalização, seria por pura comodidade de seu estudo. A ciência clássica, ou régia, *identifica a tendência e a substitui por uma trajetória traçada por funções*, cujas variáveis são temporalmente independentes. Por desconsiderar os efeitos sobre essa

trajetória como de fraca sensibilidade, um vasto conjunto de variáveis são negligenciados. No entanto, é justamente através dessa fraca sensibilidade que um fio tênue propaga “até a mais pequena parcela do mundo em que vivemos, a duração imanente ao todo do universo”. Nesse sentido é que o universo inteiro dura. Para controlar o caos, objetivo da ciência, bastaria selecionar corretamente as variáveis, ou seja, as mais sensíveis.

#### 5.1.4 Ciência e percepção: um modo de pensar em comum

De modo semelhante a essa ciência que explica o mundo através de trajetórias deterministas e reguladas por funções e variáveis independentes, **nossa percepção** também delimita seus objetos recortando e isolando-os. Há uma maneira de perceber que orientou um modo de fazer ciência e vice-versa. A ciência régia ou clássica acreditava minimizar os efeitos dos modos subjetivos de perceber, distanciando o observador, com o simples aperfeiçoando dos instrumentos de coleta e análise de dados. Mas esse modo de fazer ciência já é resultado de um modo de perceber que fabrica os instrumentos. *O tempo dos instrumentos está sincronizado com o tempo da percepção.*

A individualidade dos corpos percebidos surge como esboço de um plano traçado pelas possibilidades de ação sobre eles. Percebemos sempre na direção da tendência da materialidade. A percepção busca uma concretude das coisas na tendência de levar adiante o que a natureza deixou a meio caminho dessa direção. É para a atualização completa (onde seriam desfeitos os fios tênues que mantêm os estados de coisas ligados à virtualidade que lhes deu origem) que a percepção direciona-se, ou seja, para transformar os estados de coisas em coisas, corpos, objetos.

[...] a matéria bruta é cortada no próprio tecido da natureza por meio de uma percepção cujas tesouras seguem por assim dizer, as linhas pontilhadas que a ação seguiria. (BERGSON, 1964, p. 50).

Falamos da fragmentação da matéria em corpos isolados pela percepção, dos sistemas fechados isolados pela ciência régia, e do corpo vivo como emergência na natureza bifurcante e caótica *tendendo* a constituir-se de modo individual. Assim, seja

pela ciência, pela percepção, pela natureza, a *tendência* é o isolamento, a individuação... Mas é uma tendência e não um estado, diz Bergson, pois,

[...] se a tendência para a individuação se acha presente em todo o mundo organizado, em todo ele é combatida pela tendência para se reproduzir. Para que a individualidade fosse perfeita, seria necessário que nenhuma parte isolada do organismo pudesse viver separadamente. Mas então a reprodução seria impossível. (BERGSON, 1964, p. 51).

Apesar de a individualidade nunca ser perfeita, a vida não deixa de produzir essa tendência em constituir sistemas fechados e isolados. Mas isso é apenas uma de suas faces – embora suficiente para criar a ilusão de um tempo alinhado nessa mesma direção, como se a vida nesta face voltada para a materialidade estivesse a produzir o tempo. Nossa percepção é desviada do tempo real, irreversível, aquele que fez dele emergir uma sucessão de bifurcações, das quais a vida é uma delas. Somos invenções do tempo antes mesmo de pensar em inventá-lo, dizem Prigogine e Stengers (1992).

Bergson (1964) ressalta que essa tendência a produzir individualidades em nada se aproxima do isolamento que nossa percepção produz sobre a matéria para definir seus objetos. Se quiséssemos uma aproximação, diz o filósofo, teríamos que buscar no universo como um *todo*, que também é permanentemente inacabado, sem que se possa falar verdadeiramente de uma totalidade. O fechamento é produzido por um movimento de multiplicidade e diversidade cíclica, de “retorno”, ou seja, a eterna invenção do presente confundindo-se com o futuro.

Partimos da ideia do nascimento do universo como uma instabilidade, e, assim, entendemos a vida como uma emergência na virtualidade caótica. Vimos que, mesmo constituindo como uma tendência de “quase” oposição com a tendência estabilizadora da matéria, o surgimento da vida não aparece como ruptura e mantém com a matéria fios tênues que prolongam suas durações umas nas outras. Resta dizer que é justamente por não romper, ou seja, apenas tensionar com a tendência estabilizadora que, como seres vivos, adquirimos hábitos e construímos rotinas. Assim, nossas ações tendem a um sentido prático e utilitarista que, no encontro com a constância e a uniformidade, produzem um campo empírico. Mas não será desviando do empírico que desviaremos da constância e da uniformidade, e, conseqüentemente, das possibilidades de invenção, até porque a constância e a

uniformidade já são *invenções*, enquanto a duração é o próprio *inventar* contínuo e ininterrupto.

## 5.2 DIAGRAMA DE INTERVERSÕES: “entre” linhas e fluxos

*O plano de imanência toma do caos determinações,  
com as quais faz seus movimentos infinitos  
ou seus traços diagramáticos  
(DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 68).*

Nesta retomada sobre o que já tínhamos dito do tempo irreversível, envolvendo fluxos que perpassam o universo, o caos e a matéria, procuramos identificar alguns princípios que nos acompanharão neste estudo sobre a inventividade humana enquanto acontecimento num entre-devir, ou seja, na intervenção de devires que tendem a se inverter e que denominaremos neste estudo de interveRsão. Quando apresentamos um dualismo de tendências, uma com características irreversíveis e outra com características reversíveis, não significa que uma delas seja mais inventiva que a outra, não há a melhor e a pior linha. O erro frequente aparece quando se privilegia uma das linhas em detrimento da outra, quando criamos uma diferença de grau onde a diferença é de natureza, ou ainda quando prolongamos a inversão até uma oposição.

Na linha em que segue a produção de matéria, surgirão estruturas e organizações, cuja tendência é a homogeneização, onde pequenas perturbações não são capazes de modificar as trajetórias que orientam o sistema ao equilíbrio, uma linha de referência. Na outra linha/fluxo, mais próxima da entropia, tendem as linhas de fuga, para eventualmente produzir consistência no caos.

Essas conversações Bergson/Prigogine-Stengers/Deleuze-Guattari, nos remeteram a um diálogo com uma pluralidade de conceitos. Se não definimos alguns conceitos (em menor número) como *principais* ou *centrais*, era porque queríamos experimentar o traçado do plano do conceito de interveRsões (o conceito da tese). Continuando com esse plano germinando em seu próprio traçado, a proposta nesta seção será a construção de “**diagrama de interveRsões**” enquanto *estética* da tese. Este diagrama não está dado na teoria, ele é, portanto, um modo de leitura, um modo

de contágio, uma caixa de ressonância do muito do que lemos em nossos autores de referência e do que experimentamos no projeto civitas.

Até aqui, enfatizamos as linhas e fluxos que participam do devir da invenção da vida. Pensaremos agora a invenção da subjetividade como continuidade de uma única invenção, que é o próprio tempo. Falar de “única invenção” não é contraditório à ideia de multiplicidade, a multiplicidade é o tempo, uma duração que tensiona o uno e o múltiplo e não a multiplicidade. A proposta em relação ao tempo é bergsoniana, ou seja, o *tempo* como a própria *invenção*, diferentemente de uma invenção do tempo. O tempo é invenção e não “inventado” como o tempo artificial, múltiplo, cronológico. O tempo é duração, multiplicidade, apenas em sua unidade ou em sua indivisibilidade.

### 5.2.1 Diagrama de interveRsões: entre a linha reta e a curvatura

O diagrama de interveRsões é parte do processo de articulação entre rabiscos, desenhos e palavras, traçados durante as leituras, reuniões de orientação e nos encontros de formação de professores do *projeto civitas*. Esboços que eram produzidos numa mistura de falas com professores sobre suas experimentações e descobertas em sala de aula, leituras e debates teóricos. O rabiscar era como uma experimentação do pensamento desalinhado que precisava de um mínimo de articulação entre o que seguia a ordem do currículo planejado e estrategiado com aquilo o que os professores experimentavam na sala de aula, pela afecção ao inusitado e a atenção às sutilezas em desvio do plano sendo traçado. Essas articulações eram nomeadas pelos professores de “ganchos”. Ganchos entre o plano programado e o inusitado das ideias das crianças e que transversalizavam a programação da aula. Articular ou enganchar significava (para os professores), nesses encontros iniciais, orientar o inusitado na mesma direção do currículo.

Os diagramas de linhas e fluxos, embora, de algum modo, constituam simplificações do pensamento, assim como as palavras que também são diagramas, também dependem da perspectiva pela qual orientamos o leitor. Queremos propor um “diagrama conceitual” que experimenta uma ideia, e não um diagrama funcional que transmite um modelo. Assim, este texto nasce de diagramas, desenhos, rabiscos, e a própria tese é possível que tenha sido traçada antes de escrita. A proposta de trazer alguns desses rascunhos e diagramas, agora digitalizados, é a de adentrar nas



A linha que permaneceu reta, linha da atualização da matéria, é a linha de referência das sedimentações, estratificações, decalques, codificações. Linha segmentada de produção de modelos estáveis e localizáveis, subordinada ao ponto. Uma linha hierárquica cujo modelo Deleuze e Guattari irão chamar de arborescente. Estas linhas são também de descobertas (sem cobertas), dos desenvolvimentos (sem envolvimentos), das estratégias, das antecipações, do determinismo, da representação que seleciona as boas cópias, ou seja, linhas validadas pela semelhança ao modelo de referência estabilizado e sedimentado, fazendo do uno o múltiplo ou, segundo Bergson (1988) uma multiplicidade numerável e quantificável.

*Entre* os fluxos irreversíveis, produzindo a curvatura no tempo e as linhas retas que segmentarizam o espaço, permanecem linhas mistas de equilíbrio instável.<sup>193</sup> São linhas fazendo coexistir as outras duas, na forma de uma dupla tendência: para a curvatura (fluxo de criação) e para a linha reta orientada para a estabilização da matéria (linha de repetição). Essa natureza mista e seus traços de instabilidade fazem com que elas não cessem suas bifurcações, ao mesmo tempo em que traçam um plano em cada uma das tendências: fluxos de criação na duração, traçando um plano de imanência ou consistência e linhas de repetição no espaço, traçando um plano de referência, conforme ampliação do diagrama (Diagrama 4).

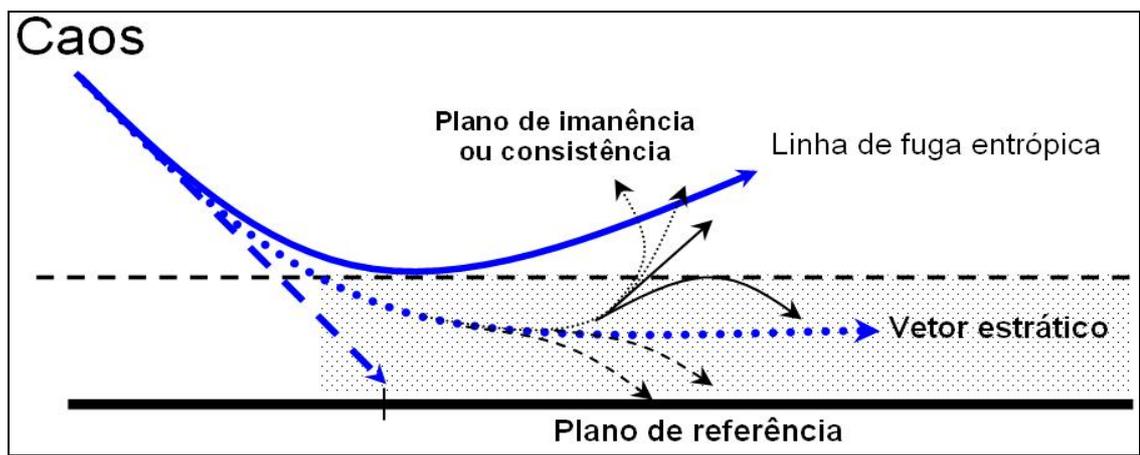


Diagrama 5 - Diagrama de interveRsões: bifurcações das linhas moleculares.

<sup>193</sup> A metodologia que iremos construir ao longo da tese, e que chamaremos provisoriamente de experimentações na diferença, implica “colocar-se” no *meio*, nas linhas mistas, envolvendo-se com suas divisões, aproximando-se ao máximo de seu devir. Não podemos dividir o misto, é de sua natureza dividir-se continuamente, nem contemplá-lo com um olhar de “fora”. Apenas um agenciamento se comunica com as linhas em devir do misto, mas só devires agenciam-se. Isto quer dizer que é necessário um pensamento em devir para que este devir do pensamento penetre no fluxo agenciando-se.

Como resultado dessas bifurcações ou divisões da linha mista, numa das tendências, direcionam-se para o plano de referência onde as variações são apenas de grau, de valores numéricos e quantitativos, podendo ser segmentadas continuamente sem alterar sua natureza. “As linhas desse tipo são molares, e formam um sistema arborescente, binário, circular, segmentário”.<sup>194</sup>

Por outro lado, tensionando com as linhas de tendência molar, as linhas que se orientam para o plano de imanência ou consistência seriam indivisíveis se não mudassem de natureza a cada nova divisão, ou melhor, diferenciação. Estas são as linhas moleculares, que permanecem circulando pelo *meio*, linhas de invenção: uma invenção do/no indiscernível. São linhas

[...] do tipo "rizoma". A diagonal se liberta, se rompe ou serpenteia. A linha já não faz contorno, e passa *entre* as coisas, *entre* os pontos. Pertence a um espaço liso. Traça um plano que não tem mais dimensões do que aquilo que o percorre; por isso, a multiplicidade que constitui não está subordinada ao Uno, mas ganha consistência em si mesma. (DELEUZE; GUATTARI, 1997c, p. 220).

Dito com outras palavras, são linhas que não foram capturadas nem pela curvatura irreversível do tempo, nem pela linha reta das molaridades e das estabilidades do espaço. Nem linha reta, nem curvatura limite, mas contagiada por cada uma delas. Linha mista, nem atual nem virtual, mas atualização (coexistência virtual-atual), uma linha molecular indiscernível, que permanecerá, com disseram Deleuze e Guattari, serpenteando por entre a zona de estratificação (sedimentada, estável) e a zona de indiscernibilidade (desterritorializada).

No diagrama 6, repetimos o modelo anterior e destacamos as bifurcações/divisões sobre o misto estabilidade/instabilidade ou molar/molecular das quais falaremos mais adiante como processos de desterritorialização.

---

<sup>194</sup> Deleuze e Guattari, 1997c, p. 220.

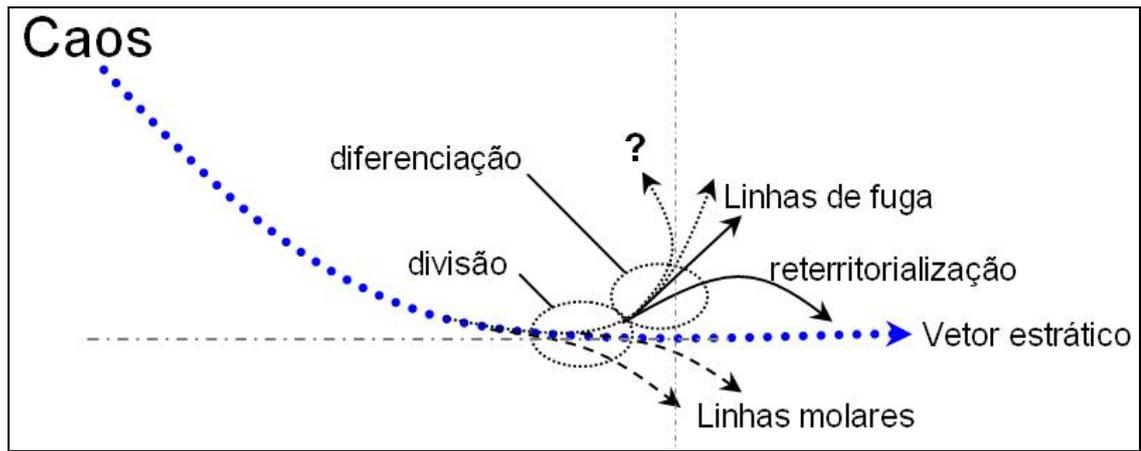


Diagrama 6 - Diagrama de interveRsões e as bifurcações das linhas mistas (no detalhe: divisão e diferenciação das linhas e fluxos).

### 5.2.2 Diagrama de interveRsões e o eterno retorno da diferença

*[...] por mais que o eterno retorno seja tão catastrófico quanto a entropia, e o ciclo tão degradante em todas as suas partes, eles não deixam de liberar uma potência espiritual de repetição [...]*  
(DELEUZE, 1985, p. 167).

Nas bifurcações como divisão, as linhas molares e moleculares ganham visibilidade em relação ao misto que faziam coexistir. As linhas moleculares, por sua natureza, mantendo em si a potência da curvatura entrópica, inclinam-se na direção do caos, mas um caos que ganhará consistência ao manter a curvatura entrópica na direção do eterno retorno da diferença (?). Mas elas só permanecem na curvatura diferenciando-se continuamente em linhas (ou fluxos) de fuga e de retorno às instabilidades do caos (dando-lhe consistência). Deleuze, em *Bergsonismo*, falará em diferenciação das linhas moleculares e não mais em divisão como nas linhas mistas, porque elas são indivisíveis, ou seja, mudam de natureza a cada bifurcação – enquanto que, como já vimos anteriormente, na linha que se inflexionou como decalque, qualquer nova divisão será segmentarizante, ou seja, produzirá apenas diferenças de grau. O retorno das últimas linhas será sempre do *mesmo*, do *idêntico*: em outras palavras, são linhas mecânica e ciclicamente e espacialmente reversíveis.

A linha que identificamos na figura anterior apenas com um “?” foi continuada na figura abaixo (com seus *quanta*). Essa linha, apesar de seguir a curvatura

entrópica que remete às linhas de fuga, foi capturada no caos, e com ele ganhou consistência a ponto de realizar uma inversão em relação ao sentido da atualização, como se retornasse na direção da virtualidade, recapturada pelas linhas e fluxos que emergem do caos: eis o eterno retorno. Foi preciso desterritorializar-se, não cedendo inteiramente aos estratos, mas foi preciso também vencer a fuga enquanto linha de morte, assim que ultrapassou o limiar de curvatura entrópica. A potência da vida está no modo como nos implicamos na curva da morte térmica (sentido geral da entropia). O eterno retorno da diferença não é nem oposição nem alinhamento, seria muito mais uma transversalização inicial.

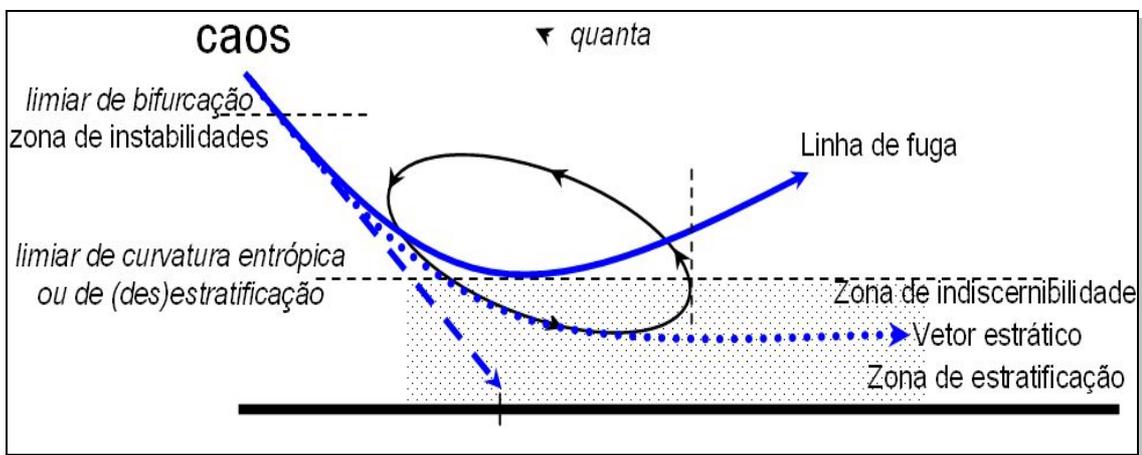


Diagrama 7 - Diagrama de interações e o eterno retorno da diferença.

Outro aspecto importante em relação à diferenciação das linhas moleculares é que, além de uma diferença de natureza entre as linhas diferenciadas, há também *graus* de diferença, conforme seus níveis de contração. O limiar se produz na variação desses graus e níveis oscilando para além de um limite.

### 5.2.3 Os agenciamentos no interior dos estratos

Neste tópico, pretendemos discutir os modos de agenciamentos entre as linhas e fluxos no interior dos estratos. Para isso, alguns conceitos discutidos anteriormente serão retomados e articulados a outros que serão novos. Colocarmo- -nos no *meio* é um dos princípios metodológicos da pesquisa, uma primeira implicação. Por outras palavras, *nos* colocarmos nos estratos *como* estrato (sem estratégia) para construir

agenciamentos com os devires de cada um desses estratos. Uma primeira implicação para buscar algo que nos implique, que nos remeta ao eterno retorno da diferença, enquanto uma implicação desestratificada no caos que nos ultrapassa enquanto sujeitos estratificados.

Vimos que as linhas que permanecem no meio, contagiadas tanto pelo fluxo entrópico como pelas linhas de materialização, produziram planos *de estratificações* e de territorializações,<sup>195</sup> ou, ainda, planos de atualizações dos **estratos**.<sup>196</sup> “Cada estrato procede assim: pega nas suas pinças um máximo de intensidades, de partículas intensivas, onde vai estender suas formas e suas substâncias e constituir gradientes, limiares de ressonância...” [grifo meu].(DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 70). Esses limiares, pertencendo a uma zona de transição ou de indiscernibilidade, modificam a natureza dos fluxos que os atravessam. Modificar a natureza não significa separá-los em linhas ou fluxos puros, mas segundo dinâmicas de **articulações e agenciamentos**.

O agenciamento, com efeito, tem como que dois pólos ou vetores: um, voltado para os estratos onde ele distribui as territorialidades, as desterritorializações relativas e as reterritorializações; um outro vetor, voltado para o plano de consistência ou de desestratificação, em que ele conjuga os processos de desterritorialização. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 104).

A duplicidade do vetor no interior dos estratos é produzida pela divisão (bifurcação) contínua das linhas moleculares que permanecem no meio. Apesar de essas linhas não cederem às polarizações iniciais (matéria e entropia) que lhes deram origem, elas arrastam consigo nuances ou memórias das linhas-fluxos divergentes: trazem consigo um misto de linhas-fluxos e, ao mesmo tempo, a potência da divisão e da diferenciação, com possibilidades de mudanças, tanto de grau ou nível (produzindo gradientes), como de natureza (produzindo limiares).

---

<sup>195</sup> Tanto os estratos como os territórios, são conceitos provenientes do que Deleuze e Guattari chamaram de geo-filosofia (1997a, p. 113), ou geologia da moral (2000, p. 53).

<sup>196</sup> “Os estratos são fenômenos de espessamento no Corpo da terra, ao mesmo tempo moleculares e molares: acumulações, coagulações, sedimentações, dobramentos. São Cintas, Pinças ou Articulações. Tradicionalmente, distingue-se, de modo sumário, três grandes estratos: físico-químico, orgânico, antropomórfico (ou “aloplástico”). Cada estrato, ou articulação, é composto de meios codificados, substâncias formadas. *Formas e substâncias, códigos e meios* não são realmente distintos. São componentes abstratos de qualquer articulação” (1997c, p. 216).

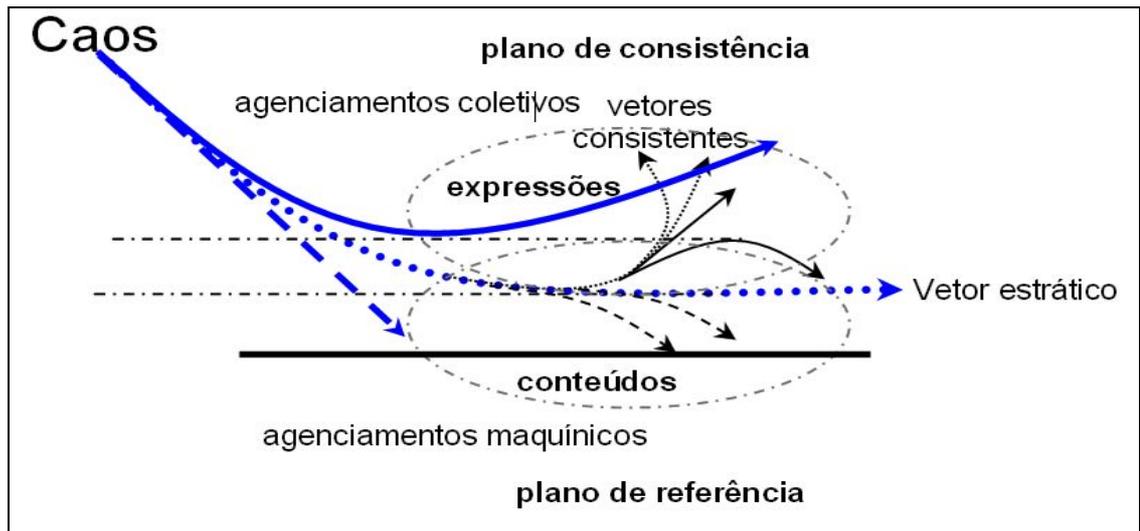


Diagrama 8 - Diagrama de interveRsões: vetor molecular e vetor consistente

O vetor que adentra os estratos, e que nomeamos de **vetor molecular**, possui duas faces, uma direcionada para os territórios e a outra para a desterritorialização, entre as duas faces, a reterritorialização. O segundo vetor, o qual nomeamos de **vetor consistente**, prolonga a desterritorialização para além de um limiar, encontrando um plano de desestratificação ou de consistência.

Cada uma das duas faces do vetor molecular associa-se a um modo diferente de agenciamento: uma delas está voltada para os processos territorializantes e de formalização dos *conteúdos* (agenciamento maquínico de corpo); na outra face, direcionada para os processos de desterritorialização, formaliza *expressões* (agenciamento coletivo de enunciação).<sup>197</sup> Toda a produção/invenção, seja de natureza humana ou não, é agenciamento de linhas e fluxos, de forças e potenciais, que fazem dos agenciamentos uma articulação mista de dois segmentos:

(...) um de conteúdo, o outro de expressão. Por um lado, ele é *agenciamento maquínico* de corpos, de ações e de paixões, mistura de corpos reagindo uns sobre os outros; por outro lado, *agenciamento coletivo de enunciação*, de

<sup>197</sup> O “coletivo” destes agenciamentos não é necessariamente um coletivo humano, nem o enunciado seria já a linguagem, mas as condições de emergência da matéria, dos corpos, da linguagem, do humano, enfim, das multiplicidades, da invenção, na coexistência e na articulação desses agenciamentos. São multiplicidades de fluxos intensivos que não se deixaram decalcar no corpo, nas coisas, na matéria... Podemos pensar nos veios da madeira que fazem desviar a ferramenta de corte do artesão, que não cede a uma intencionalidade. A madeira inventa junto a obra de arte, não apenas ela, mas um coletivo virtual infinito. São infinitas as bifurcações que a madeira sofreu para ter aquela direção das fibras e não outras. Então não é apenas a madeira, mas sua história de bifurcações. Cada palavra que compõe com este texto é ela uma inventora também, mas o que é cada palavra se não, também, uma história de bifurcações, uma ampla memória virtual?

atos e de enunciados, transformações incorpóreas sendo atribuídas aos corpos. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 29).

Através desses dois segmentos, os agenciamentos conjugam tanto territorializações como desterritorializações. Os “agenciamentos coletivos” são penetrantes, invadem os “agenciamentos maquínicos” e delineiam a zona de indiscernibilidade ou de transição, uma zona contendo fluxos em desvio contínuo. Os agenciamentos maquínicos operam *conjugações*, enquanto os agenciamentos coletivos envolvem *conexões*, contágios, ressonâncias. Nas palavras de Deleuze e Guattari (1995, p. 100),

[...] se a "conexão" marca a maneira pela qual os fluxos descodificados e desterritorializados são lançados uns pelos outros, precipitam sua fuga comum e adicionam ou aquecem seus *quanta*, a "conjugação" desses mesmos fluxos indica sobretudo sua parada relativa, como um ponto de acumulação que agora obstrui ou veda as linhas de fuga, opera uma reterritorialização geral, e faz passar os fluxos sob o domínio de um deles, capaz de sobrecodificá-los.

Numa face, articulações por conjugação, agenciamentos maquínicos de corpos, formalizações de conteúdos, territorializações. Na outra face, articulações por conexões, agenciamentos coletivos de enunciação, formalizações de expressões, desterritorializações. Mas há ainda uma articulação entre essas duas faces, uma DUPLA ARTICULAÇÃO. Vimos que são de maneiras distintas, que as formas e substâncias se articulam numa face do vetor (conteúdo) em relação a outra (expressão), mas a expressão é sempre a face mais próxima do limiar de curvatura ou desestratificação. A dupla articulação é que projeta a tendência do vetor molecular numa *condição de meio*, com “uma face voltada para os estratos e uma voltada para o plano de consistência”.<sup>198</sup> As primeiras bifurcações oriundas do virtual caótico criam esse paradoxo da convergência (dupla articulação) na divergência (bifurcação), garantindo a coexistência estabilidade-fluxo, molar-molecular, onde a primeira articulação

[...] escolheria ou colheria, nos fluxos-partículas instáveis, unidades moleculares (substâncias) às quais imporia uma ordem estatística de ligações e sucessões (formas). A segunda articulação instauraria estruturas estáveis, compactas e funcionais (formas) e constituiria os compostos molares onde essas estruturas se atualizariam ao mesmo tempo (substâncias). (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 54-55).

---

<sup>198</sup> Deleuze e Guattari, 2000, p. 54.

Sendo assim, não há uma articulação das formas e outra das substâncias, uma não é “dura” e a outra “fluida”. A diferença está justamente como, em cada face do vetor molecular, articulam-se forma-substância, produzindo diferentes naturezas de mistos. Esses mistos (formas-substâncias), ao sofrerem uma divisão, permanecerão qualitativamente invariáveis ou produzirão mudanças de natureza. Cada articulação corresponde a diferentes tipos de segmentaridade/multiplicidade, já comentadas anteriormente, ou seja, “um maleável, sobretudo molecular e apenas ordenado; outro mais duro, molar e organizado”.<sup>199</sup> Quando Deleuze e Guattari (2000, p. 56) avaliam o conjunto das coisas, dos corpos, na perspectiva da dupla articulação, mostram que, de um lado, temos “realidades de tipo molecular com correlações aleatórias,<sup>200</sup> capturadas em fenômenos de multidão ou conjuntos estatísticos que determinam uma ordem”. Esses mesmos conjuntos, por outro lado, “são capturados em estruturas estáveis”, ou seja, mecanismos molares. Importa enfatizar que são produzidos limiares tanto entre os estratos, limiares de desterritorialização, como em sua superfície, limiares de desestratificação.

Ao ultrapassar a zona de indiscernibilidade e atingir o limiar de curvatura entrópica ou de desestratificação, as *linhas desterritorializadas* em uma das faces do vetor molecular diferenciar-se-ão em *linhas de fuga* (em direção ao caos entrópico) e em *vetores consistentes* (retorno ao caos consistente). O vetor consistente, desestratificado,<sup>201</sup> diagramático, não apresenta mais duas faces, apenas contágios de conteúdos e expressões. “O que foge ou dança no plano de consistência carrega, pois, uma aura do seu estrato, uma ondulação, uma lembrança ou uma tensão”.<sup>202</sup> O vetor consistente é o princípio do eterno retorno da diferença.

O que mantinha a coesão no interior dos estratos, entre a desterritorialização (mas ainda na zona de indiscernibilidade) com o que permanece territorializado, são os agenciamentos (maquínicos e coletivos). A desterritorialização suporta um *limite*,

---

<sup>199</sup> *Ibid.*, p. 55.

<sup>200</sup> A tese de Ilya Prigogine sobre as correlações, denominadas de *correlações de longo alcance*, próprias de sistemas instáveis e afastados do equilíbrio, propõe que elas são capazes de fazer emergir estabilidades provisórias e ao mesmo tempo dependentes (articulados) desses fluxos instáveis. (PRIGOGINE, 2002b, p. 22).

<sup>201</sup> O cuidado que temos que ter aqui é o de não confundir desestratificação com desterritorialização. Só há desterritorialização no plano dos estratos, em sua indissociabilidade com os movimentos de territorialização e reterritorialização. São movimentos da própria variação estratificante operadas pelos agenciamentos maquínicos. A desestratificação, para além do limiar de curvatura, depende do gradiente, das mudanças de natureza, produzido nos estratos por esses movimentos de (des)territorialização.

ao ultrapassar encontra-se com o *limiar*. É deste limiar, no nível máximo da zona de indiscernibilidade, que surgem as singularidades (e não mais individualidades) como pontas de desterritorialização, engendrando um fluxo, conectando matérias não-formadas, próprias de um plano de consistência. Assim, o vetor consistente traça um plano sem conteúdo nem expressão, o retorno a uma virtualidade, não mais caótica, de onde partiu, mas uma virtualidade consistente.

Vimos até aqui que há uma relação entre limite/limiar e os agenciamentos de territorialização-reterritorialização-desterritorialização. Veremos agora como os estratos e seus agenciamentos conectionam-se com o plano de consistências através de máquinas abstratas.

O vetor consistente, para não perder sua curvatura e o eterno retorno, ao traçar o plano sem conteúdo nem expressão, ou ainda, sem imagens, precisará de máquinas abstratas além das máquinas concretas que permanecem operando nos estratos.

#### **5.2.4 Limite, limiar e as máquinas abstratas**

Deleuze e Guattari (1997c, p. 130) propuseram uma “diferença conceitual entre o 'limite' e o 'limiar', o limite designando o penúltimo, que marca um recomeço necessário, e o limiar o último, que marca uma mudança inevitável”. O *limiar* é um além do *limite*. É um ruído, uma instabilidade a mais. Uma palavra além da última que modifica tudo e inscreve o contexto num novo agenciamento. Nas palavras dos autores, entre o casamento e o divórcio é um limiar que separa e não o limite construído pela última palavra no tateio do conversar. Outro exemplo apresentado por Deleuze e Guattari fala do “último copo” anunciado pelo alcoólatra numa espécie de avaliação tateante, subjetiva, do que pode suportar também, de que após este copo poderia perder o agenciamento com o retorno para a casa. O *último* é o limite, não o limiar, sendo assim, não atingiu o *limiar*, a transição, que poderia fazê-lo cair ou levá-lo a um agenciamento suicida ou um agenciamento hospital, que o deslocaria do plano/agenciamento “retorno para casa”. Neste caso, “o que conta é a existência de

---

<sup>202</sup> Deleuze e Guattari, 2000, p. 87.

um critério marginal e de uma avaliação marginalista espontânea que regulam o valor de toda a série de 'copos'" (1997c, p. 131).

Há certamente um tateamento, a avaliação não é separável de um tateamento coletivo. [...] é essencialmente antecipante, já presente nos primeiros termos da série. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 131).

Há limiares *entre* um agenciamento e outro, por onde atravessam os fluxos, mas há também um limiar entre o conjunto dos agenciamentos (plano dos estratos) e um novo plano (plano de consistência). No limiar entre esses planos está uma zona de indiscernibilidade, uma zona com variação de nível de desterritorialização. Próxima aos estratos ela é ainda localizável, facilmente reterritorializável. Por outro lado, quanto mais se aproxima do plano desestratificado, mais vibrátil ela se torna, aproximando-se do limiar. O limite mantém-se por um agenciamento coletivo de enunciações, agenciamentos moleculares, pontas de desterritorialização (limiar de desestratificação coincidindo com o limiar de curvatura entrópica). No limiar não há mais semelhanças para que as linhas possam se encontrar e retomar seus centros atratores: Só há diferença, heterogeneidades, tudo o que foi rejeitado na estratificação e nos agenciamentos maquínicos e que não foi revertido na zona de indiscernibilidade.

Na zona de indiscernibilidade é que coexistem e se comunicam as máquinas abstratas do plano de consistência e as máquinas concretas dos estratos. Para pensarmos esse indiscernível, a que chamaremos de **zona de invenção**, onde a invenção *acontece* sem o inventor, onde a invenção é a própria duração, temos que retomar os dois planos (concreto e de consistência) em articulação com suas máquinas. Deleuze e Guattari (1997c, p. 231; 1999, p. 104) falam, para além do limiar de curvatura entrópica, de uma nova máquina abstrata, *máquina abstrata de consistência* ou de mutação, diferente das *máquinas abstratas sobrecodificadoras* ou axiomáticas (que resistem às territorializações descodificadoras) ou, ainda, das *máquinas abstratas de estratificação* que operam territorializações e reterritorializações, levando a desterritorialização até um *limite*. A máquina abstrata de mutação opera num plano de consistência, singularidades e conexões multiplicadas, e não mais coletivos e conjugações. Entretanto, são máquinas coexistentes, não há transformação por substituição de uma *em* outra, mas uma

coinvenção. As três máquinas ou três linhas, “não só coexistem, mas também se transformam, passam uma nas outras”.<sup>203</sup> A transformação não significa de modo algum ruptura ou substituição, mas mutações, conexões e entrelaçamentos. Uma coexistência radical e não uma co-existência significando simultaneidade. Coexistência radical é a possibilidade de descobrir uma única máquina, uma unidade na multiplicidade temporal, enfim, uma duração.

As linhas e os fluxos dependem do plano, seus traçados serão contínuos ou segmentarizados: contínuos quando os elementos que compõem o plano são fluxos de *quanta* (plano de consistência); segmentarizados quando os elementos que compõem o plano são linhas de projeções binariamente, circularmente ou linearmente<sup>204</sup> (plano de referência). Cada um desses planos, ao mesmo tempo em que possui suas próprias máquinas, também configura alguma espécie de polos da máquina abstrata que faz com que todos coexistam. ENTRE esses polos, emerge um traçado rizomático, diagramado por molecularidades e micropolíticas. Um espaço liso sendo produzido pelos fluxos que ganham aceleração na diferenciação das linhas desterritorializadas/desestratificadas.

O que era desenvolvimento nos estratos é envolvimento na consistência e o estratégico não mais pilota uma direção, a direção será o devir dos fluxos que passam pelo meio. Produzir direções sem estrategiar (planejar e antecipar) o futuro, a direção é o próprio futuro penetrando no passado. Dessa perspectiva podemos pensar um modo de intervenção como sendo intervenção *do tempo no tempo*, do tempo curvado, tempo futuro, eterno retorno da diferença, que intervém no passado e faz dele duração. Nesse plano de consistência, de retorno, não havendo substâncias nem formas, o plano mantém seus fluxos e intensidades apenas por variações de velocidades, por acelerações.

Nas estratificações eram válidas as regras de semelhança, contiguidade e acaso. A consistência, ao contrário, se produz pela heterogeneidade, pelos díspares. Nos estratos tínhamos um fenômeno de espessamento, formando camadas, deslizando umas sobre as outras, através de agenciamentos tanto interior a cada

---

<sup>203</sup> Deleuze e Guattari, 1999, p. 103.

<sup>204</sup> *Binariamente* no sentido de produzir simultaneidades com linhas múltiplas e não uma coexistência na multiplicidade de fusão, *circularmente* enquanto produzindo centros estabilizados e *linearmente* enquanto produzindo sequencialidades e sucessões.

estrato como *entre* os estratos. “A estratificação é como a criação do mundo a partir do caos, uma criação contínua, renovada [...]”<sup>205</sup>. Fora dos estratos,

[...] já não temos formas nem substâncias, nem organização nem desenvolvimento, nem conteúdo nem expressão. Estamos desarticulados, já nem parece que os ritmos nos sustentam. Como a matéria não formada, a vida anorgânica, o devir não humano poderiam ser algo além de um puro e simples caos? (DELEUZE; GUATTARI, 1997c, p. 217).

As teorias científicas e filosóficas que buscam no caos as condições de invenção e de criação assumem um princípio bifurcativo. Sendo bifurcativo será, necessariamente, pelo menos de início, dualista. Isto porque o caos só é criativo perante instabilidades que o tornam determinístico. Determina uma referência *para* a fuga entrópica. Não há fuga sem referência, assim como só há entropia (indeterminação) num sentido, porque há produção de matéria (determinação) em outro.

### 5.2.5 Diagrama de Intervenções: fluxos que retornam

Vimos recentemente que o plano de consistência não possui as articulações forma-substância nem como conteúdo nem como expressão. Não há forma nem substância, só há fluxos de *quanta*, de matéria não formada. As articulações são próprias do plano de referência, utilizam-se de princípios para produzirem matéria, coisas, corpos, organismos. No diagrama a seguir, recortado do diagrama anterior para enfatizar as linhas segmentadas (macropolítica) provenientes dos estratos, mergulhando e prolongando-se “num fluxo de *quanta* (micropolítica) que não para de remanejar seus segmentos, de agitá-los”<sup>206</sup>

---

<sup>205</sup> 1997c, p. 216.

<sup>206</sup> Deleuze e Guattari, 1999, p. 97.

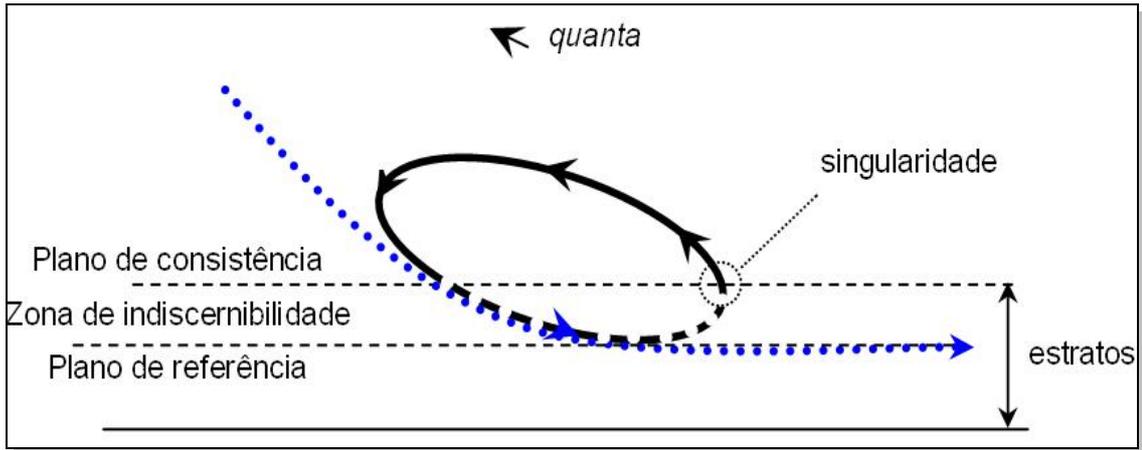


Diagrama 9 - Diagrama de interveRsões: singularidades e seus *quanta*.

É sempre numa singularidade que as linhas desterritorializadas escapam de seus estratos para tornarem-se linhas de morte ou encontrarem o vetor consistente que leva ao *eterno retorno da diferença*. A desterritorialização surge na divisão dos mistos estratificados, podendo reterritorializar-se no próprio estrato ou diferenciar-se em linhas de fuga e fluxos de eterno retorno. No diagrama 8 destacamos a tendência ao eterno retorno das singularidades dos *quanta* para aproximar deste outro diagrama (9), proposto por Deleuze e Guattari (1999, p. 97).

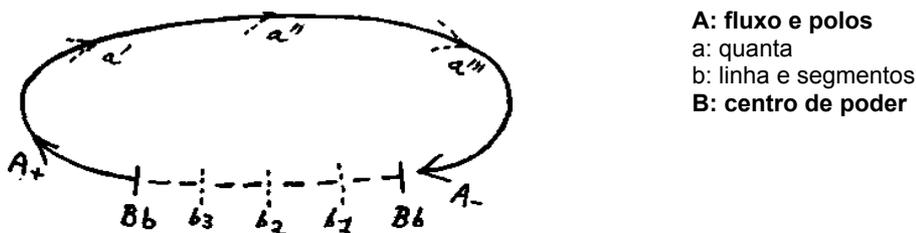


Diagrama 10 - Ciclo dos fluxos e quanta proposto por Deleuze e Guattari.

Mas não havendo forma nem substância após a transição de plano, fica a questão sobre o que movimentaria estes *quanta* que emergem como singularidades no limiar referência-consistência? Para Deleuze e Guattari (1999), mencionando Tarde, um fluxo molecular é sempre de crença e desejo. Apesar de o plano de consistência operar com pontas de desterritorializações ou singularidade que o adentram, a diferença entre os dois planos ou entre os dois polos,

[...] não é absolutamente entre o social e o individual (ou interindividual), mas entre o campo molar das representações, sejam elas coletivas ou individuais, e o campo molecular das crenças e dos desejos, onde a distinção entre o social e o indivíduo perde todo sentido [...] Enquanto que as representações definem de antemão grandes conjuntos ou segmentos determinados numa linha, as crenças e os desejos são fluxos marcados de *quanta*, que se criam, se esgotam ou se modificam, e que se somam, se subtraem ou se combinam [grifo do autor]. (1999, p. 98-99).

A crença, conforme colocamos no segundo capítulo, surge dos hábitos e das experiências vividas: uma experiência, uma vivência, nos faz crer no retorno, mas esse retorno pode ser um retorno do mesmo ou um retorno da diferença.

Sabemos que a crença é somente uma ideia viva unida pela relação causal a uma impressão presente. A crença é um sentimento, uma maneira particular de sentir a ideia. A crença é a ideia 'sentida mais do que concebida', é a ideia viva. (DELEUZE, 2001, p. 104 – apoiado em Hume).

Uma ideia viva que nos faz agir e pensar.

As linhas duras do campo molar, movimentando-se no plano de referência, operam por sobrecodificação, que seriam substituições dos códigos desgastados. Nesse plano há uma ideia de ruptura, tal como já dissemos em outros lugares anteriormente, no sentido de substituição explicitada ou intencional. Ao contrário, o fluxo de *quanta* ou fluxo mutante,

[...] implica sempre algo que tende a escapar aos códigos não sendo, pois, capturado, e a evadir-se dos códigos, quando capturado; e os *quanta* são precisamente signos ou graus de desterritorialização no fluxo descodificado [grifo do autor]. (DELEUZE, 1999, p. 99).

Também discutimos no tópico anterior como uma das faces dos estratos, ou do vetor molecular, encontra-se voltada para a matéria atualizada, para as coisas, para os corpos, enquanto a outra curva-se para a matéria-fluxo, para os estados de coisas. Aqui o que vale são os modos de conexão que acabamos de comentar, ou seja, “*aquilo que aumenta o número de conexões a cada nível da divisão ou da composição*”. A questão não é como transformar um movimento no outro ou como transformar os estratos em consistências. Os dois movimentos coexistem e o plano de consistência, com suas conexões, suas massas ou fluxos, entretanto, seus *quanta* de desterritorializações prolongam as linhas moleculares que circulavam por *entre* os

estratos para além do limiar de estratificação. Os estratos são como aceleradores de partículas que fazem acelerar aquilo que não capturou para seus buracos negros. O estrato vive o paradoxo de atrair e expulsar. **Os estratos são, por natureza, mistos, e é deles que temos que partir.**

É preciso “**instalar-se sobre um estrato**, experimentar as oportunidades que ele nos oferece, buscar aí um lugar favorável, eventuais movimentos de desterritorialização, linhas de fuga possíveis, vivenciá-las, assegurar aqui e ali conjunções de fluxos, experimentar segmento por segmento dos contínuos de intensidades, ter sempre um pequeno pedaço de uma nova terra. É seguindo uma relação meticulosa com os estratos que se consegue liberar as linhas de fuga, fazer passar e fugir os fluxos conjugados, desprender intensidades contínuas” [grifo meu].(DELEUZE; GUATTARI, 1999, p. 24).

Segundo Deleuze e Guattari, estamos numa formação social e precisamos ver primeiramente como ela é estratificada, tanto para nós, como em nós, isto é,

[...] ir dos estratos ao agenciamento mais profundo em que estamos envolvidos; fazer com que o agenciamento oscile delicadamente, fazê-lo passar do lado do plano de consistência [...] conexão de desejos, conjunção de fluxos, *continuum* de intensidades. Você terá construído sua pequena máquina privada, pronta, segundo as circunstâncias, para ramificar-se em outras máquinas coletivas. (DELEUZE; GUATTARI, 1999, p. 24).

Por fim, “conectar, conjugar, continuar: todo um **"diagrama"** contra os programas ainda significantes e subjetivos” [grifo meu]. (DELEUZE; GUATTARI, 1999, p. 24).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de denominarmos esse tópico de “considerações finais”, nossas considerações serão sobre o meio, sobre o emergir da tese.<sup>207</sup>

Dois pontos importantes pautaram a construção desta tese: o primeiro é o que mostra que é possível pensar mudanças, invenções, novidades nas práticas pedagógicas convencionais, que não seja pela via da ruptura ou de cortes demasiadamente imobilizadores, com os modelos convencionais e estabilizados; o segundo ponto é que indica que é preciso produzir uma diferença de natureza e não apenas de grau em relação aos modelos instituídos ou demasiadamente estrategiados.

Um dos princípios de partida (pelo meio) é o de que a escola e suas práticas pedagógicas emergiram ao longo de uma história de acontecimentos, dos quais pouco importou nesta tese precisar as causas – interessamo-nos muito mais pelos efeitos. Por isso, os princípios que operam diretamente sobre os efeitos, e que aparecem na teoria empirista de Hume (por Deleuze; 2001) foram importantes para situarmos a escola e suas práticas sem remontar às causas desse ou daquele modelo. Simplesmente, partimos do “meio”, dos efeitos... A tese não está sendo defendida através do empirismo, mas é o empirismo que nos colocou em tese. Antecede a tese, e com ele iniciamos o **método da interveRsão**. Com essa teoria, falamos de *produção de dados* enquanto ideias e experiências, e do ultrapassamento do dado, enquanto misto ideia-problema, e, para além do problema, de um misto ideia-conceito.

---

<sup>207</sup> Esse é o momento de retomarmos algumas linhas que transversalizaram-se com a produção da tese para encontrarmos-nos com as ressonâncias que nos fizeram grupo, nos fizeram leliquianos, nos fizeram pesquisadores. O encontro como o “meio” desta tese é um encontro com esse grupo, com as lembranças de 10 anos no LELIC: um período de mestrado (que começa em 1999) e, na finalização da dissertação (2002), o início do civitas. Um período elaborando o projeto de passagem direta para o doutorado com leitura de *Matéria e Memória* (Grupo de estudos – LELIC – 2003), um período, no doutorado, de novas parcerias de pesquisa, novas leituras com o grupo, incluindo as disciplinas e orientações em Deleuze e Guattari ... O projeto civitas é um pouco dessa memória, que em níveis de contração e distensão, faz ressoar o presente com as lembranças- fluxos de um passado. Um projeto do LELIC, que desde o início deixou em aberto sua invenção, suas experiências, suas descobertas. Um projeto que nasce como o propósito de “convidar” outros, de emergir como rede de descobertas e invenção, que junto com o grupo de professores anunciava cada momento daquilo que seriam os bastidores de um estudo ou um banco de dados de pesquisa

No plano da tese, apresentamos as condições da experiência através do projeto civitas: civitas-ideia, civitas-simulação e civitas-conceito. Estas são *versões* coexistentes do civitas interveRtendo-se entre si. Essa coexistência das variações das cidades inventadas pelas crianças e pelos professores, enquanto experimentações de pensamento e aprendizagem, dobradas entre si, formavam **(multi)(pli)cidades**.

Na experimentação com as (multi)(pli)cidades, itineramos o plano do conceito de interveRsão e seus traçados diagramáticos. Um plano germinal, um ovo-conceito. Desviamos da coleta de dados e de suas análises, que orientariam para a construção de um modelo e de uma referência (falar pelos dados), para pensar em termos de produção de dados, fazendo-os falar através da criação desse conceito e seus diagramas, de tal modo que o conceito em criação pudesse ser seu próprio método.

Também não existiram sujeitos de pesquisa, mas uma parceria, um encontro de devires, um modo singular de afirmar o outro, de nos afirmar como fluxos. As escritas dos professores, em seus blocos de anotações, que poderiam tornar-se dados pela captura do pesquisador, deslizando-las para num diálogo, contaminando-as, transformando-as em produções de textos, em apresentações, em publicações assinada por eles (professores)...

Toda essa teoria precisará atrair para si as multiplicidades que perpassam o civitas a fim de evidenciar a *produção* dos dados. Do dado, teremos seus efeitos como invenção de conceitos experimentados pelos professores. A teoria que os professores operam encontra-se, em linhas gerais, com vários aspectos da teoria que sustenta esta tese. É o caso da professora<sup>208</sup> que cria o conceito de “pipagrafar” para falar de sua prática pedagógica no civitas:

---

(imagens, sons, vídeos, falas, desejos, gestos, emoções, ...). Um estudo que mantinha visíveis os percursos e traçados (das produções, das organizações, das ideias, das imaginações). Enfim, um modo leliquiano de ser grupo, uma ética sendo afirmada pelo convite e pelo encontro.

<sup>208</sup> Sandra Elise Kroth Sterz, professora do 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Otto Brants (Venâncio Aires).

“O PROJETO CIVITAS em suas fruições , contempla a ideia de que como uma pipa ao voar, quebra o vento e ao lançar-se cria movimentos que experimentam capturas e afecções. Nesta perspectiva a dinamicidade do processo criativo permite a inventividade e a possibilidade. O inusitado flutua em movimentos que a pipa vai fazendo como as possibilidades que o aluno vai construindo em suas relações que estabelece nas suas construções”



(Excerto da apresentação de Sandra E. K. Stertz no V Encontro Intermunicipal do Projeto Civitas em 2008).

Figura 31 - Pipagrafando: Slide da apresentação de Sandra E. K. Stertz no V Encontro Intermunicipal do Projeto Civitas em 2008.

## 6.1 A INTERVERSÃO DA PRÓPRIA TESE

A experimentação, nessas considerações do meio, será a de itinerar o plano do conceito de interveRsão e seu diagrama seguindo os traços civitas-ideia-simulação-conceito. Primeiramente traçaremos o diagrama:

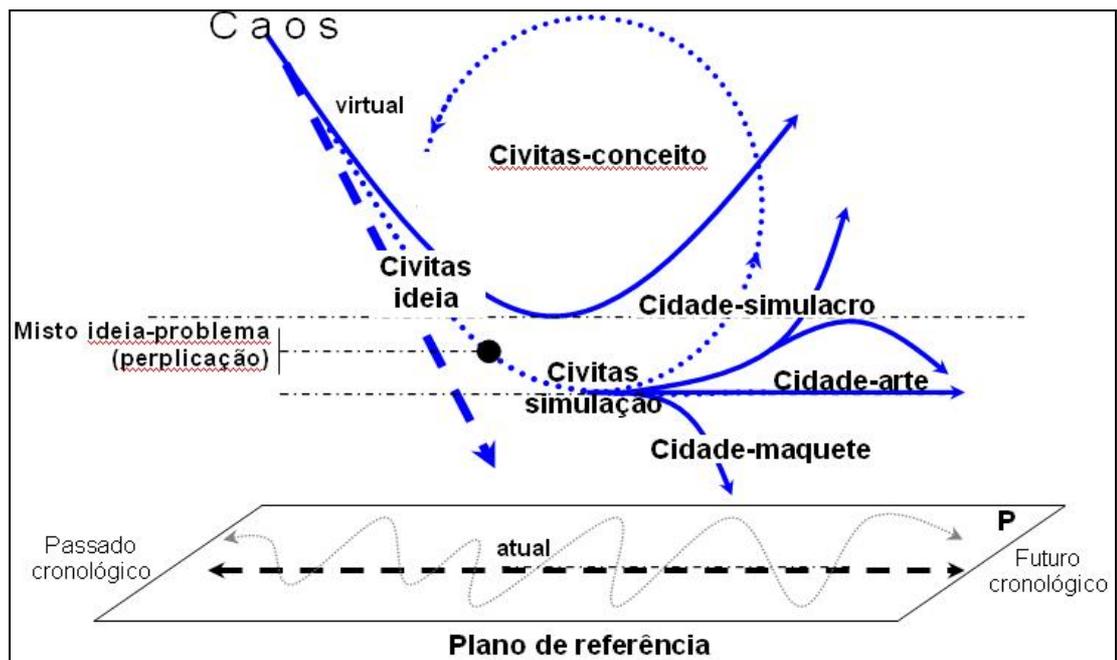


Diagrama 11 - InterveRsões e as (multi)(pli)cidades

No **civitas-ideia** discutimos as condições da experiência, a produção dos dados. A primeira captura do civitas pelos professores foi na direção do atual, para inscrevê-lo num plano de referência, através de estratégias de aplicação e desenvolvimento. As rotinas pedagógicas em curso já tinham uma trajetória e um movimento sobre ela. Na tentativa de “sobrepôr” o projeto civitas a essa trajetória, os professores traziam de imediato o problema: “como iniciar o projeto?”. “Iniciar” é uma ideia e o “como” já seria a problematização da ideia. Eis o misto ideia-problema ou ainda, a perplexidade da ideia. Nesses momentos, apareciam as angústias dos professores, um medo, uma insegurança. O **medo** em relação ao desvio da rotina e do habitual que geram a crença da antecipação e da previsibilidade. Misturavam-se ao medo uma sensação de curiosidade e de expectativa. Um segundo misto: o hábito-expectativa. A expectativa produz o intervalo, onde se inseriria a memória. No medo, uma mistura de virtualidade e perigo.

A duração é memória, mas não memória pessoal, diz Bergson (2006b, p. 51):

[...] é uma memória interior a própria mudança, memória que prolonga o antes e o depois e os impede de serem puros instantâneos que aparecem e desaparecem num presente que renasceria incessantemente.

A repetição da memória desfaz o paradoxo do presente, do hábito, produzido na primeira repetição do tempo, nas simultaneidades. Ao empirismo, em seus princípios de associação, apesar de colocar o problema do ultrapassamento do dado e da experiência, faltava uma teoria da memória para poder pensar uma duração que perpassasse tanto a matéria como o vivo. A questão da contiguidade não é problema para Bergson, pois o passado inteiro está contraído no presente; logo, esta ideia, e não aquela, ao se associar a outras deixa de ser apenas uma questão de vizinhança.

Mas se a teoria da memória modifica a perspectiva do empirismo, por outro lado, o empirismo irá contribuir para que o tempo não fique preso à duração do vivo, nem à ideia de uma consciência humana.

[...] uma mesma duração vai recolher ao longo de seu caminho os acontecimentos da totalidade do mundo material; e poderemos então eliminar as consciências humanas que tínhamos inicialmente dispostos aqui e acolá como retransmissores para o movimento de nosso pensamento: não haverá mais que o **tempo impessoal** em que todas as coisas escoarão [grifo meu]. (BERGSON, 2006b, p. 55).

No entanto, não se chega a esse tempo impessoal sem antes passar pelo tempo subjetivo, pois “é impossível imaginar ou conceber um traço de união entre o antes e o depois sem um elemento de memória [...]”. (BERGSON, 2006b, p. 56). Essa é a principal evolução da teoria bergsoniana sobre a duração. No início de sua obra, em *Os dados imediatos...*, apresentava um dualismo de durações, “duas formas de duração”,<sup>209</sup> uma distinta, de justaposição, e uma confusa, de penetração.

A memória é um fluxo inscrevendo-se no meio dos instantes presentes que tendem a uma simultaneidade – caso permaneçam separados, sem intervenção. Não é intervir *no* fluxo, mas *entre* fluxos simultâneos. A duração não implica uma ruptura com as simultaneidades dos fluxos, mas elas sozinhas também não duram. Ao intervir em cada fluxo, separadamente, fatalmente o corte sobre ele será de imobilização e produção do instante. Não encontramos o tempo impessoal, a duração, se rompemos antes com o tempo subjetivo, naquilo que é a nossa própria duração.

Podemos agora falar em ultrapassamentos ou interveRsões: do dado, da experiência (no presente) encontrando o **tempo subjetivo** e, das múltiplas durações (no passado) para encontrar o **tempo impessoal**, a duração, a multiplicidade. Três fases coexistentes do método: a experiência, o tempo subjetivo, o tempo impessoal.

Para *desviar* da ideia-problema de “como iniciar o civitas”, passamos operar com o terceiro misto, a ideia-conceito “caixa de sucatas”: o que tudo pode uma caixa de sucatas? No **poder** da caixa ou poder-caixa, outra mistura entre a potência das virtualidades e perigos do método. Entendemos que onde houver misto haverá sempre a potência-perigo.

No **capítulo 4**, mostramos, com Deleuze e Guattari, que inventar conceitos não significa criar palavras novas, mas um modo filosófico de novas articulações singulares que não seguem encadeamentos de opiniões. Um conceito, segundo Deleuze e Guattari (1997a, p. 266), não é um conjunto de ideias associadas como uma opinião, mas uma singularidade. Não é nem descrição, nem explicação, nem implicação, embora envolva todos esses elementos. As ideias podem ser associadas, descritas, explicadas e ordenadas como abstrações, mas um conceito exige que ultrapassemos imagens e abstrações. O conceito filosófico, diferentemente das funções da ciência que operam com variáveis, utiliza-se de variações, inversões,

---

<sup>209</sup> Bergson, 1988, p. 90.

produzindo zonas de indiscernibilidade. Variações velozes que não permitem às ideias associarem-se, de imediato, umas às outras “segundo os caprichos da imaginação, ou discerníveis e ordenáveis segundo as exigências da razão, para então formar verdadeiros blocos conceituais” (p. 267).

“Criar conceitos, ao menos, é fazer algo”. Com essa frase, Deleuze e Guattari mostram que, se não é possível aplicar ou operacionalizar os conceitos produzidos pela filosofia, é possível aprender dela um modo de experimentar e agir. “O conceito não é dado, é criado, está por criar; não é formado, ele próprio se põe em si mesmo, autopoisição”. (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 20).

Os três mistos iniciais: ideia-problema (a potência do misto “como iniciar” e o perigo do *medo*); hábito-expectativa (a potencia da visibilidade da imaginação e o perigo da clareza); e a ideia-conceito nos encaminharam para o quarto misto, o mais importante do ponto de vista das experimentações do projeto civitas com os grupos de professores (e, através, deles, em sala de aula com as crianças). Um misto que conjuga esses outros três, ou seja, o misto cidade: **município-cidade**. Através do método das interveRsões, e a própria invenção do método, experimentamos a divisão município-maquete e cidade-simulacro.

Dividir os mistos: uma fase do método da divisão de Bergson que incorporamos no método da interveRsão.

Retomamos brevemente o que Bergson denominou de misto. O misto, quando mal analisado, é fonte de uma série de falsos problemas e de problemas inexistentes. Por outro lado, mostramos na tese que a “[...] nossa condição (humana) nos condena a viver entre mistos mal analisados”. (DELEUZE, 1999, p. 19).

Para Deleuze (1999, p. 99), o homogêneo, por definição, seria o misto:

Para chegar às verdadeiras diferenças é preciso reencontrar o ponto de vista que permita dividir o misto. São as tendências que se opõem duas a duas, que diferem por natureza.

Essa foi a primeira etapa do método: *dividir* o misto em duas tendências. Dividimos para produzir diferenças. A diferença ou divisão ainda não é uma diferenciação, que é a etapa que completará o método.

Veremos que a divisão envolveu um tipo especial de atenção, diferindo-se da atenção focada e alinhada com nossa inteligência estrategiante. As diferenças de

natureza que pretendemos, através da divisão, não estão entre as coisas à nossa volta.<sup>210</sup> Esses produtos ou resultados que ganham forma de coisas possuem, *entre* elas, apenas diferença de grau ou de proporção. É numa única e mesma coisa, mais especificamente, em duas tendências que a atravessam, que podemos encontrar as diferenças de natureza. São essas tendências, múltiplas num sentido e multiplicidade em outra, que fazem das coisas e dos produtos um MISTO. Uma atenção à espreita, flutuante, movente<sup>211</sup> verá a si sendo arrastada pela atenção focada. Não precisamos opor com essa atenção focada, ela será agora uma das duas tendências, a outra é a que percebe que, além dela, há o inusitado, a surpresa, o *simples*.<sup>212</sup> Se, por um lado, tendemos à repetição,<sup>213</sup> por outro, o inusitado abre as portas para a criação. Dividir, conforme já dissemos antes, é um primeiro passo. Não podemos estrategizar a divisão, ela acontece por si só, basta um afrouxamento nos nossos modelos instituídos.

No projeto civitas, os professores são desafiados a “continuarem” suas práticas pedagógicas. Cada conteúdo a ser ensinado, cada informação a ser transmitida, por mais que possa possuir uma direção orientada, regulada pelos mecanismos da inteligência, cada um desses elementos são sempre mistos, estão atravessados por tendências. Mesmo as crianças seguindo na tendência da “representação”, por exemplo, construir a maquete de “sua” cidade (município), aquilo que supostamente está sendo representado e que será em breve um “produto”, não passa de um misto de tendências. A atenção do professor poderá permanecer guiada pelas exigências da matéria/cidade ou poderá afrouxar, através de uma atenção ao que está escapando, vazando, em relação aos modelos, regras, etc. O que era foco pode aos poucos configurar uma paisagem. O foco produz-se como referência ao objeto, a coisa, enquanto a paisagem é composta de fluxos bifurcantes. As relações, entre atenção focada e atenção flutuante, entre o foco e a paisagem, não podem ser de oposição, mas de coexistência. O foco, que guia uma parte da ação e mantém certa estabilidade, é a referência de que as outras tendências precisam para aventurarem-

---

<sup>210</sup> Deleuze, 1999, p. 103.

<sup>211</sup> Bergson, 2006a, p. 157.

<sup>212</sup> “[...] o simples não se divide, ele se diferencia [...]. Diferenciar-se é a própria essência do simples ou movimento da diferença”. (DELEUZE, 1999, p. 105).

<sup>213</sup> A repetição (ou a permanência) não é algo negativo à continuidade e à diferença. Bergson esboça essa tese quando afirma que uma continuidade movente nos é dada, e nela “tudo muda e permanece ao mesmo tempo”. (BERGSON, 1999, p. 231).

se em alguns devaneios. Essa “referência” estável, que ainda é movimento, exercerá uma função importante na diferenciação (etapa seguinte do método).

A linha/tendência que desalinhou do foco tende agora a diferenciar-se, ela não é mais divisível, ou melhor, mudará de natureza ao dividir-se. A diferenciação é produzida nessa linha escapando, mantida pela atenção concentrada/flutuante, em que uma face cede curvando-se aos referenciais do foco, enquanto a outra segue em fuga.

Nos modelos convencionais de produzir ciência há uma etapa definida como coleta de dados. Quando trabalhamos com tendências (produzidas no método da diferença/divisão), ao contrário de serem antecipadas, essas tendências são emergências. O termo “coleta de dados” perde seu sentido, pois os dados são produção, “invenção de dados”. A descoberta, restrita a uma análise, cede lugar para a criação. Numa perspectiva alargada, “realidade já não aparece mais no estado estático, em sua maneira de ser; afirma-se dinamicamente, na continuidade e na variabilidade de sua tendência”. (BERGSON, 2006a, p. 182).

Bergson (2006a, p. 233), em referência à atividade de produção literária, em que um autor realiza suas pesquisas bibliográficas, recolhe informações, dados... precisa de algo a mais, e só poderia encontrá-lo através de uma *impulsão*. Até onde entendemos Bergson, a impulsão aproxima-se do conceito de tendência. A impulsão como uma das tendências, a que nos arrasta, nos implica, nos envolve. Na proposta de Bergson, seria uma impulsão que (des)envolve e se analisa a si mesma. Nessa impulsão, poderíamos encontrar não apenas as informações colhidas, mas também outros detalhes mais. A impulsão, assim que toma seu curso, adquire uma característica de, mesmo nos voltando bruscamente contra ela, esquivar-se e não permitir apreendê-la... ela não é uma coisa (como os dados), mas uma incitação ao movimento... ela é a própria simplicidade. (BERGSON, 2006a, p. 233).

## 6.2 PROBLEMAS E RESPOSTAS

A construção de uma tese exige, normalmente, a definição de um problema, que passaria a orientar o estudo e a definição metodológica. Porém, o campo da Educação, devido às suas dificuldades em orientar-se pelos modelos da ciência, precisa experimentar a colocação do problema que desvia de uma busca direta da

solução, colocar o problema na “curvatura”, numa tendência à inversão. A experimentação é de inventar problemas, de produzir verdadeiros problemas. Caso não tivéssemos nos posicionado, de início, neste lugar mais tenso, que busca escapar ao demasiado estratégico, talvez a explicitação do(s) problema(s) ocorresse por si só. Não é o caso de concluir com a colocação de um problema, mas sim desviar de concluir com uma solução. Seguindo o pensamento de Bergson, entendemos que: “é da natureza dos verdadeiros problemas resolverem-se por si só, assim que são postos”. O mesmo autor coloca que “[...] trata-se, na filosofia e mesmo alhures, de *encontrar* o problema e, por conseguinte, de *pô-lo*, muito mais do que resolvê-lo. Pois um problema especulativo está resolvido assim que é bem posto”. (BERGSON, 2006a, p. 54).

A solução existe, mesmo parecendo escondida, encoberta... a resposta é descoberta, enquanto que o problema é inventado.

A descoberta [*da resposta*] versa sobre aquilo que já existe, atual ou virtualmente; era portanto certo que haveria de surgir cedo ou tarde. A invenção [*do problema*] confere ser àquilo que não era, ela poderia não ter surgido nunca. (BERGSON, 2006a, p. 54).

Criar os termos para colocar o problema. “Posição e solução do problema estão bem perto aqui de se equivaler: os verdadeiros problemas só são postos quando são resolvidos”. (BERGSON, 2006a, p. 55).

### 6.3 OS PERIGOS DO MÉTODO

No plano de consistência, para além do limiar de curvatura, defrontamo-nos com as *linhas de fuga* e o *eterno retorno*. Entretanto,

[...] qualquer desestratificação demasiado brutal corre o risco de ser suicida, ou cancerosa, isto é, ora se abre para o caos, o vazio e a destruição, ora torna a fechar sobre nós os estratos, que se endurecem ainda mais e perdem até seus graus de diversidade, de diferenciação e de mobilidade. (DELEUZE E GUATTARI, 1997, p. 217).

Enfim, são os perigos do método que precisam ser discutidos. Como não

daremos conta de discuti-los nesta tese, deixaremos apenas enunciado para uma discussão, posteriormente, em artigos. Deleuze e Guattari já identificaram quatro perigos: o Medo, a Clareza, o Poder e o Desgosto. Os três primeiros estão no plano dos estratos (territórios, desterritorializações e reterritorializações) ou dos agenciamentos. O medo é um medo da perda de segurança fornecida pela organização molar, pois:

[...] as arborescências onde nos agarramos, as máquinas binárias que nos dão um estatuto bem definido, as ressonâncias onde entramos, os sistemas de sobrecodificação que nos domina – tudo isso nós desejamos [...] Fugimos diante da fuga, endurecemos nossos segmentos, entregamo-nos à lógica binária [...]. Quanto mais a segmentaridade for dura, mais ela nos tranquiliza. Eis o que é o medo, e como ele nos impele para a primeira linha. (DELEUZE; GUATTARI, 1999, p. 109).

A clareza, ao contrário, concerne ao molecular, ao maleável. Ao descobrirmos as possibilidades nestas linhas flexíveis, nem sempre nos damos conta de que não operamos uma ruptura com a linha molar e, com isso, corremos o risco de “reproduzir em miniatura as afecções, as afectações da dura ...”

Vencemos o medo, abandonamos as margens da segurança, mas entramos num sistema não menos concentrado, não menos organizado, um sistema de pequenas inseguranças, que faz com que cada um encontre seu buraco negro e torne-se perigoso nesse buraco, dispondo de uma clareza sobre seu caso, seu papel e sua missão, mais inquietantes que as certezas da primeira linha. (DELEUZE; GUATTARI, 1999, p. 111).

Se a clareza torna-se perigo pela ilusão da ruptura de uma linha (molecular) em relação às linhas molares, o **Poder**, o terceiro perigo, encontrando-se nas duas linhas ao mesmo tempo, molar e molecular (no interior dos estratos), torna-se perigo ao entrar numa coexistência alternada, distinguindo uma da outra no sentido de “dominar” as tensões. Se o Poder corrompe também é ele que rompe, é o *Poder de ruptura*. A ruptura torna-se possível desse lugar mutante, de quem circula pelas duas linhas. Dizem Deleuze e Guattari (1999, p. 111), “o homem de poder não deixará de querer deter as linhas de fuga e, para isso, tomar, fixar a máquina de mutação na máquina de sobrecodificação”; e ele faz isso, isolando, fixando a máquina de sobrecodificação, uma ruptura pela estabilização. O perigo do Poder é o perigo da

Ruptura, diferente do medo, que era acreditar que seria uma ruptura e temê-la.

O quarto perigo, o mais perigoso, concerne às linhas de fuga, ao plano de consistência, para além do limite estratificado, é o perigo de:

que a linha de fuga atravessasse o muro, que ela saia dos buracos negros, mas que ao invés de se conectar com outras linhas e aumentar suas valências a cada vez, *ela se transforme em destruição, abolição pura e simples, paixão de abolição*. (DELEUZE; GUATTARI, 1999, p. 112).

Este é o perigo do desgosto. É quando nos entusiasmos pela curvatura, pelas possibilidades de criação e de invenção, e acabamos por transformar a curvatura numa inversão. Entrar na curvatura sem orientação, conversação, diálogo, invertendo para além de um limiar, pura empolgação, até que se instaure o confronto das oposições e, dele, derive o desgosto por não poder superá-lo. O que era curvatura vira luta e destruição do que lhe permitiu curvar: a ruptura em seu estágio mais agressivo. “O pior não é permanecer estratificado — organizado, significado, sujeitado — mas precipitar os estratos numa queda suicida ou demente, que os faz recair sobre nós, mais pesados do que nunca”. (DELEUZE; GUATTARI, 1999, p. 23).

O difícil é manter-se na curvatura, descobrir o eterno retorno da diferença, ou seja, manter a inversão intervindo com aquilo que lhe resiste, ao mesmo tempo em que lhe dá consistência, que faz da dupla versão uma (inter)versão. (Inter)versão e não apenas uma inversão. A curvatura é uma tendência à inversão, assim como a estratificação é a tendência à linha reta. A linha reta e a linha curva, eis as duas versões diferentes e complementares.

## REFERÊNCIAS

- AXT, Margarete. Do Pressuposto Dialógico na Pesquisa: o lugar da multiplicidade na formação (docente) em rede. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 91-104, jan./jun. 2008.
- AXT, Margarete. Linguagem e Telemática: tecnologias para inventar-construir o conhecimento. **Educação, Subjetividade e Poder**, Porto Alegre, n. 5, p. 20-30, jul. 1998.
- AXT, Margarete; KREUTZ, José Ricardo. Sala de Aula em Rede: de quando a autoria se (des)dobra em in(ter)venção. In: FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patricia Gomes (Orgs.). **Cartografias e Devires: a construção do presente**. Porto Alegre, UFRGS, 2003. P. 319-340.
- AXT, Margarete; MARTINS, Márcio A.R. Coexistir na Diferença: de quando a formação em serviço pensa modos de habitar a sala de aula. In: TRINDADE, Iole Maria Faviero (Org.). **Múltiplas Alfabetizações e Alfabetismos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. V. 1, p. 133-158.
- BERGSON, Henry. **Duração e Simultaneidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.
- BERGSON, Henry. **Ensaio sobre os Dados Imediatos da Consciência**. Lisboa: Edições 70, 1988.
- BERGSON, Henry. **A Evolução Criadora**. Rio de Janeiro: Delta, 1964.
- BERGSON, Henry. **Matéria e Memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BERGSON, Henry. **O Pensamento e o Movente**. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.
- BOHM, David. **A Totalidade e a Ordem Implicada: uma nova percepção da realidade**. São Paulo: Cultrix, 1980.
- BORGES, Jorge Luis. **Ficções**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CALVINO, Ítalo. **Seis Propostas para o Próximo Milênio: lições americanas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- FALCIANO, Felipe T. **Modelos de Universo Não Singular com Campo Escalar**. Rio de Janeiro: ICRA, 2008. Tese (Doutorado em Física) – Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas: Coordenação de Cosmologia Relatividade e Astrofísica, Rio de Janeiro, 2008.
- DELEUZE, Gilles. O Atual e o Virtual. In: ALLIEZ, Eric. **Deleuze Filosofia Virtual**. São Paulo: Editora 34, 1996b.
- DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. São Paulo: Editora 34, 1999.

- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, Gilles. **Empirismo e Subjetividade**: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. São Paulo: Editora 34, 2001.
- DELEUZE, Gilles. **A Imagem-Movimento**: Cinema 1. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- DELEUZE, Gilles. **A Imagem-Tempo**: Cinema 2. São Paulo: Brasiliense, 1990a.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- DELEUZE, Gilles. **O Mistério de Ariana**. Lisboa: Vega, 1996a.
- DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a Filosofia**. Porto: Rés, 1990b.
- DELEUZE, Gilles; CLAIRE, Parnet. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1995. 5 v.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1997a.
- GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. São Paulo: Editora 34, 1992.
- KROEF, Ada B. G. **Currículo-Nômade**: sobrevôos de bruxas e travessias de piratas. Porto Alegre, 2003. 172 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- KRUG, Michele. Pelas Trilhas do Civitas: experimentações e vivências numa prática pedagógica investigadora. In: TRINDADE, Iole Maria Faviero. (Org.). **Múltiplas Alfabetizações e Alfabetismos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. V. 1, p. 159-180.
- LINS, Daniel. Manguê's School ou por uma Pedagogia Rizomática. **Educação Social**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1229-1256, set./dez. 2005.
- MADARASZ, Norman. A Potência para a Simulação: Deleuze, Nietzsche e os desafios figurativos ao se repensar os modelos da filosofia concreta. **Educação Social**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1209-1216, set./dez. 2005.
- MARTINS, Márcio. A.R. **Perspectivas e Sentidos na Interação Virtual em Rede Telemática**. Porto Alegre, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa

de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

MÜLLER, Daniel N. et al. Virtual cities as a collaborative educational environment. In: TATNALL, Arthur and JONES, Anthony (eds.) Education and Technology for a Better World. 9th IFIP TC 3 **World Conference on Computers in Education**, WCCE 2009. Chennai: Springer, 2009. P. 112-120.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Martin Claret, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001a.

NIETZSCHE, Friedrich **Vontade de Potência**: parte 1. São Paulo: Escala, 2001b.

NIETZSCHE, Friedrich **Vontade de Potência**: parte 2. São Paulo: Escala, 2001c.

NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

PASSOS, Júlio C. Carnot e a Segunda Lei da Termodinâmica. **Revista de Ensino de Engenharia**, Passo Fundo, p. 1-10, 2003.

PELBART, Peter P. **O Tempo Não Reconciliado**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

PRIGOGINE, Ilya. Ciência, Razão e Paixão. **Revista Parcerias Estratégicas**, Brasília, v. 2, n. 3, p. 86-96, jun. 1997b.

PRIGOGINE, Ilya. **A Ciência numa Era de Transição**. Disponível em: <<http://www.sae.gov.br/cee/ciencia.htm>>. Acesso em: 27 fev. 2000.

PRIGOGINE, Ilya. Do ser ao Devir. In: **Nomes de deuses**: Entrevistas a Edmond Blattchen. São Paulo: Editora UNESP, 2002a.

PRIGOGINE, Ilya. Dos Relógios às Nuvens. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996c. P. 257-270.

PRIGOGINE, Ilya. Entrevista ao Jornal Le Monde. In: **Ideias Contemporâneas**. São Paulo: Ática, 1989.

PRIGOGINE, Ilya. O fim da Ciência? In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b. P. 25-44.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das Certezas**. São Paulo: Editora UNESP, 1996a.

PRIGOGINE, Ilya. **As Leis do Caos**. São Paulo: Editora UNESP, 2002b.

PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. **Entre o Tempo e a Eternidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. **A Nova Aliança**. Brasília: Editora UNB, 1997.

PROJETO CIVITAS. **Cidades Virtuais**: Tecnologias para Aprendizagem e Simulação: documento encaminhado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico - CNPq. Referência do Edital: Fomento à Pesquisa / Chamada CNPq 09/2001 - ProTeM/Socinfo 01/2001 - Tecnologias para Desenvolvimento e Pesquisa em Conteúdos Digitais.

PROJETO CIVITAS II. **Cidades Virtuais II**: Tecnologias (e Metodologia) para aprendizagem e simulação: documento encaminhado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico - CNPq. Referência do Edital: Edital Universal 2004.

RUELLE, David. **Caos e Acaso**. Lisboa: Relógio d'água, 1994.

STENGERS, Isabelle. **A Invenção das Ciências Modernas**. São Paulo: Editora 34, 2002.

SCHÖPKE, Regina. **Por uma Filosofia da Diferença**: Gilles Deleuze, o pensador nômade. São Paulo: EDUSP, 2004.

STÜLP, Solange I. D. Projeto Civitas e as Múltiplas Faces da Sala de Aula. In: TRINDADE, Iole Maria Faviero. (Org.). **Múltiplas Alfabetizações e Alfabetismos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. V. 1, p. 181-201.

## APÊNDICES

## APÊNDICE 1 – Conversações acerca do Tempo (percursos de escritas paralelas e transversais à tese)

Na forma de dois capítulos, este anexo foi parte integrante do projeto de tese, (sobre o tempo e sobre as imagens). Na continuidade, após a defesa do projeto de tese, investimos na escrita de dois capítulos novos, um deles sobre as “simulações” (cap. 2) e o outro sobre o conceito/diagrama de interveRsões (cap. 4) que, apesar de germinal, é o principal conceito da tese naquilo que ela aponta para uma continuidade dos estudos. Assim, este texto encontra-se em ressonância como conceito e com o diagrama mencionado. Essas ressonâncias fazem com que essa escrita apareça como uma imagem-cristal<sup>214</sup> da tese. Uma escrita que não se tornou orgânica ao ponto de compor com o corpo da tese nem decalque, nem divagações aleatórias, mas sim um cristal da tese. Uma escrita que mistura tempos distintos e que, em alguns momentos, antecede ao conceito de interveRsão sem que soubéssemos que chegaríamos a ele, outros coexistindo e, ainda, outros momentos, mais recentes, em que operamos o conceito e seus diagramas com o “tempo das imagens”. São escritas *fugidias*, fazendo coexistir o já pensado, o pensando e o não-pensando. Nesse sentido, este apêndice reverbera o passado da construção da tese, ao mesmo tempo em que anuncia a continuidade dos estudos, abrindo para outras questões de pesquisa.

Em alguns momentos, o que temos aqui estava atualizado, presentificado, “bem amarrado”; entretanto, a cada versão do conceito e do diagrama, algo desencontrava-se, colocando-me diretamente com a ilusão do presente. Não era sobreposição nem substituição das versões, que permaneciam duplas, criando esses estados indiscerníveis entre elas, ou seja, escritas-cristais do tempo, escritas *fugidias*, escritas cindidas, reverberando o já pensando, o pensando e o não-pensando. Nesse

---

<sup>214</sup> Deleuze fala de cristais do tempo (com referência a Guattari) e de uma imagem-cristal para pensar essa zona de indiscernibilidade atual-virtual entre duas imagens distintas (mas indiscerníveis). Nas palavras de Deleuze (1990a, p. 102), “o que constitui a imagem-cristal é a operação mais fundamental do tempo: já que o passado não se constitui depois do presente que ele foi, mas ao mesmo tempo em que se afirma ou desenrola: ele se cinde em dois jatos dissimétricos, um fazendo passar todo o presente, e o outro conservado todo o passado. O tempo consiste nessa cisão, e é ela, é ele, que se vê no cristal. A imagem cristal não é o tempo, mas vemos o tempo no cristal [...] o cristal vive sempre no limite, ele próprio é “limite fugido entre o passado imediato que já não é mais e o futuro imediato que ainda não é”.

sentido, este anexo reverbera o passado da construção da tese ao mesmo tempo em que anuncia a continuidade dos estudos.

## 1 O TEMPO...

*O tempo é a dimensão fundamental,  
nossa dos artistas, dos filósofos  
e dos cientistas. (PRIGOGINE, 2002, p. 13).*

A história do tempo é longa. Está, segundo Prigogine (1996a, p. 9), na encruzilhada do problema da existência e do conhecimento. Aqui queremos fazer apenas uma introdução aos pontos que mais interessam-nos num primeiro momento.

O tempo era tido por vários séculos apenas como uma ilusão. Para Einstein, por exemplo, a irreversibilidade não passa de uma ilusão suscitada por condições iniciais improváveis, assim como o tempo também passa a ser ilusão, não havendo, portanto, diferença alguma entre passado, presente e futuro. “O sonho de Einstein sempre foi a unificação da física, a descoberta do princípio único que daria inteligibilidade à realidade física”. (PRIGOGINE e STENGERS, 1992, p. 18).

Outros autores, como Bergson, no início de sua filosofia, só viam o tempo naquilo que era da ordem do vital – a matéria é lastrada de geometria, só duraria por estar solidária a este vivo. Essa matéria só possibilitaria relações lineares em seu movimento que é sempre de descida, oposto ao da vida que pode ser também de subida. Essa tese vai se transformando ao longo de sua filosofia até que em *Duração e simultaneidade* surge o questionamento: “uma ou várias durações?”. Como um verdadeiro problema, a resposta já vinha sendo construída antes de ser colocado como questão, especialmente em *matéria e memória*.

Prigogine e Stengers afirmam que o tempo não é uma ilusão, mas portador de sentidos e capaz de criação de novidades, como afirma Bergson. Eles também mostram que a matéria não é apenas esse movimento de descida, mas portadora de um devir que pode ser de subida ou de descida, ou seja, pode importar entropia e não apenas produzir. Como veremos adiante, a ciência detinha-se apenas em objetos “simplificados”, próximos do equilíbrio. É no afastamento do equilíbrio que o sentido do tempo aparece.

A questão do tempo também é pensada por Deleuze que, assim como Prigogine e Stengers, recebeu uma influência importante da filosofia bergsoniana. As

obras *Imagem-movimento* e *Imagem-tempo*, antes de serem um estudo do cinema constituem uma filosofia sobre o tempo. Do mesmo modo que *Diferença e repetição* e *Lógica do sentido* também são uma importante contribuição para pensar as inversões no tempo, que chamamos nesta tese de “interveRsões”.

Não temos uma teoria científica nem uma filosófica capaz de unir, mesmo através do tempo, o vivo orgânico à matéria inorgânica, porém, a dualidade já não é mais tão radical como pretendia Bergson no início de sua filosofia, embora ele próprio tenha apresentado novas propostas, em suas últimas obras, como em *Duração e Simultaneidade*, que discute a possibilidade de uma única Duração. Assim como Prigogine (1996a, p. 9), que propõe que “o tempo é a dimensão fundamental de nossa existência, mas está também no coração da física”

Para compreendermos Bergson e, assim, fazermos uso de suas teses sobre o tempo, é preciso entender o momento pelo qual passava a física de sua época. Faremos aqui um breve resumo no sentido desse resgate histórico do modo como as significações do tempo vão construindo certos paradoxos e de como eles vão sendo resolvidos. É pela inventividade na resolução desses paradoxos que podemos buscar aproximações em áreas distintas como as da físico-química e as das ciências humanas.

O paradoxo do tempo, pelo físico L. Boltzmann<sup>215</sup> que, aliás, era contemporâneo de Bergson, pode ser enunciado da seguinte forma:

[...] em toda a parte, na química, na geologia, na cosmologia, na biologia ou nas ciências humanas, o passado e o futuro desempenham papéis diferentes. Como poderia a flecha do tempo emergir de um mundo a que a física atribui uma simetria temporal? (PRIGOGINE, 1996a, p. 10).

Formulando a questão de outra maneira: se as leis físicas asseguram uma reversibilidade temporal, negando a diferença entre o que passou e o que virá, como compreender um acontecimento – produto de história e portador de novas possibilidades de história tal como o do surgimento da vida – se as leis físicas não permitem dar um sentido à ideia de história? (PRIGOGINE; STENGERS, 1992, p. 49).

Essa simetria temporal, não permitindo diferenciar o que passou daquilo que virá, tornava o mundo estático e predizível. Muitas das contradições que se

---

<sup>215</sup> Físico austríaco que contribuiu significativamente para o desenvolvimento das teorias da termodinâmica estatística, realizando produções neste campo entre os anos de 1866-1902.

produziam nesta perspectiva da reversibilidade não eram suficientes para abalar o império conquistado pela aceitação das leis da dinâmica, das quais Newton foi o principal representante.

[...] se o nosso mundo devesse ser compreendido através do modelo dos sistemas dinâmicos estáveis, não teria nada em comum com o mundo que nos cerca: seria um mundo estático e predizível, mas não estaríamos lá para formular as predições [...]. (PRIGOGINE, 1996a, p. 57).

Assim, a ciência clássica, trabalhando apenas com objetos “simples” e amputados de suas realidades, descrevia-os em termos de sistemas dinâmicos estáveis, que não permitiam outra coisa que não representasse uma dualidade com a natureza viva. Foi a partir destas dualidades que Bergson tensionou as fragilidades do conhecimento que “escolhe” uma das vias como sendo a melhor ou como sendo a “verdade”, e isso a ponto de acreditar que somente um novo método, orientado pela intuição, seria capaz de constituir uma alternativa ao método científico, entendido na época como um mecanicismo.

Quando os objetos são recortados de sua realidade, a tentativa de recompor o movimento se dá por um método que Bergson denomina de “cinematográfico”.<sup>216</sup> Neste caso, se impõe o tempo trajetória, que sempre foi dominante na ciência clássica. O tempo trajetória diz respeito apenas ao que vemos nos relógios, que é exterior ao nosso organismo e a tudo que se naturalizou enquanto estabilidade e que nos serve para medir e comunicar.

Para Bergson, a ciência da natureza nunca considera o movimento, mas somente as posições sucessivas dos corpos; nunca as forças, mas só os seus efeitos. O tempo, tal como o encara a ciência clássica, não é, em última instância, senão espaço, e, quando pretende medir o tempo, o que acaba medindo é tão somente o espaço. Assim, esta ciência esteve por longas décadas associada à matéria, na tentativa de sua dominação e transformação.

As leis universais da dinâmica das trajetórias são conservativas, reversíveis e deterministas. Implicam que o objeto da dinâmica seja cognoscível de parte a parte: a definição de qualquer estado do sistema e o conhecimento da lei que

---

<sup>216</sup> O método cinematográfico teve como dispositivo de pensamento o modo como se constroem as películas de filmes, onde o movimento é recomposto por uma sucessão de quadros recortados da realidade. Trata-se, portanto, de cortes imobilizados e não da própria realidade que pertence a uma continuidade.

rege a evolução permite deduzir, com a certeza e a precisão de um raciocínio lógico, a totalidade de seu passado e de seu futuro. (PRIGOGINE; STENGERS, 1997, p. 196).

O próprio desenvolvimento do modelo da ciência clássica, encarregado, conforme Morin (1991, p. 18), de:

[...] revelar a ordem impecável do mundo, o seu determinismo absoluto e perpétuo, a sua obediência a uma lei única e a sua constituição de uma maneira primeira (o átomo) desembocou finalmente na complexidade do real ao encontrar um princípio de degradação e desordem.

Este encontro com a desordem, que marca uma nova fase, é descrito pelos princípios da termodinâmica (mais especificamente o segundo princípio).

Com os avanços da termodinâmica<sup>217</sup>, tornou-se impossível desconsiderar a irreversibilidade. O projeto de uma “ordem” máxima, capaz de explicar e conhecer o mundo numa totalidade de partes mecanicamente conectadas, acaba caindo por terra, já que a “desordem” torna-se inevitável, surgindo o conceito de entropia<sup>218</sup>, associado por Clausius, em 1865, ao “segundo princípio da termodinâmica”. É iniciada aqui a distinção entre processos reversíveis e irreversíveis. A desordem não pode mais ser negada, nem menosprezada. Ela não só existe, como também é uma tendência naturalizada de toda a organização, que opera por um sistema fechado, supostamente controlada pelo observador.

Na ciência da época, não faltavam motivos para rejeitar a noção de irreversibilidade como fonte de desordem e de destruição, introduzida pela termodinâmica. O problema é que, quando nos referimos a sistemas fechados, que operam próximo ao equilíbrio, a segunda lei da termodinâmica é universal e o

---

<sup>217</sup> Das duas herdeiras da ciência do calor, a ciência das conversões da energia e a ciência das máquinas térmicas – ambas concebidas ainda segundo o modelo clássico – nasceu a primeira ciência não clássica: a termodinâmica. A termodinâmica de equilíbrio constitui, na verdade, a primeira resposta dada pela física ao problema da complexidade da natureza. Essa resposta formula-se como dissipação da energia, esquecimento das condições iniciais, evolução para a desordem. Quando a dinâmica, ciência das trajetórias eternas e reversíveis, era estranha às preocupações do século XIX, a termodinâmica de equilíbrio foi capaz de opor ao ponto de vista das outras ciências o seu próprio ponto de vista acerca do tempo. E esse ponto de vista é o da degradação e da morte. (PRIGOGINE ; STENGERS, 1997).

<sup>218</sup> No princípio, quando foi esboçada a segunda lei da termodinâmica, ela traduzia a ideia de que enquanto outras formas de energia podiam transformar-se integralmente umas nas outras, a energia que toma a forma de calor não pode converter-se inteiramente e perde, assim, uma parte

aumento da entropia é inevitável, tudo caminha para uma desordem máxima, para a equilíbrio térmico.

Na perspectiva da dinâmica, o sistema evolui sobre uma trajetória e guarda eternamente a lembrança do seu ponto de partida. Do ponto de vista da termodinâmica, o que conta é a “bacia atrativa” para onde todos os estados evoluem, esquecendo suas condições iniciais. É assim que Prigogine e Stengers chegam a duas descrições fundamentalmente diferentes: à dinâmica, aplicável ao mundo das massas em movimento e à termodinâmica, aplicável à base da ciência do complexo. Trata-se de uma oposição (na dinâmica clássica) entre atrativo que anula o movimento e lei do movimento que anula os atratores. A teoria dos atratores estranhos, associada às teorias do caos, permite pensar a coexistência atrator-movimento.

Exposta a maneira como se impõe o tempo-trajetória e como a termodinâmica expõe suas limitações – embora ainda associada aos sistemas próximos ao equilíbrio (como o pêndulo com atrito) – podemos avançar um pouco mais no paradoxo do tempo explicitado por Boltzmann e de como se deu seu fracasso na tentativa de solucionar esse paradoxo. Como vimos, o império newtoniano, construído às luzes do pensamento cartesiano e galileano, não deixava espaço para um vetor tempo, um tempo orientado no devir. O tempo era uma abstração e estava no alicerce deste império. Na verdade, não se falava de tempo, e só havia lugar para eternidade. Assim, Boltzmann tentou em física, o que Darwin realizava na biologia: dar um sentido ao tempo da evolução no nível da descrição fundamental. Procurou demonstrar que, numa população numerosa de partículas, o efeito das colisões, pode dar um sentido ao crescimento da entropia e, conseqüentemente, à irreversibilidade termodinâmica. Para ele, compreender o Universo é compreender seu caráter histórico e que a irreversibilidade definida pelo segundo princípio da termodinâmica tinha, portanto, um sentido fundamental. No entanto, sua tradição na dinâmica entrava em conflito com qualquer proposta de dar um sentido intrínseco à “flecha do tempo”. (PRIGOGINE; STENGERS, 1992). Assim, podemos aprender com a trajetória que ela não é apenas determinista,

---

da sua aptidão para efetuar um trabalho. Toda a transformação, todo o trabalho liberta calor, contribuindo, desse modo, para esta degradação. Esta diminuição irreversível da aptidão para se transformar e efetuar um trabalho, própria do calor, foi designada por Clausius de entropia.

[...] mas também intrinsecamente reversível e não permite que estabeleça nenhuma diferença entre o futuro e o passado; procurar explicar o irreversível por meio do reversível mostra-se então, como notou Poincaré, um erro que a mera lógica basta para condenar”. (PRIGOGINE; STENGERS, 1992, p. 29).

Para Prigogine e Stengers, Boltzmann é obrigado a concluir que “em última análise, nenhum privilégio pode ser atribuído às evoluções que aumentam a entropia”, contrariando sua intuição a respeito do caráter evolutivo do mundo.

Esperamos, ao longo deste capítulo, mostrar como o tempo-trajetória, associado a um modelo mecanicista de perceber a realidade, encontrou suas insuficiências e, portanto, precisou abrir-se para um mundo de instabilidades e reencontrar-se com o mundo da vida, do qual tinha se distanciado. A ciência sofre, assim, a sua mais importante bifurcação, uma vez que teve de encontrar novos tempos; aproximar observadores e suas observações e relativizar os pontos de vista em relação ao conhecimento da realidade, e isso foi feito à medida que estes tempos atravessavam o sujeito observador e o objeto observado. O mesmo pode ser pensando em relação às práticas pedagógicas por encontrarem-se distanciadas dos problemas de grupos e da complexidade dos objetos. Assim como a ciência clássica, e por influência das formas de conhecimento que ela produziu nos períodos áureos, estas práticas pedagógicas, orientadas por um tempo-trajetória, estão se exaurindo face às crises de todas as ordens que enfrentamos e que se resumem numa degradação da vida no planeta. Não basta mais apenas uma “aproximação” em relação aos problemas da vida, é preciso um “encontro” de devires. Tanto “aproximações” como “distanciamentos” podem permanecer igualmente como recortes montados, no estilo cinematográfico, ora mais de perto, ora mais de longe.

### 1.1 TEMPO IRREVERSÍVEL: O TEMPO INVENÇÃO DA NATUREZA

O desafio de Prigogine encontra-se paralelo ao de Bergson. Por falta de um tempo orientado (seta do tempo) na física de sua época, Bergson vai buscar subsídios na metafísica, e Prigogine, por sua vez, propõe, a partir da própria dinâmica, um desafio semelhante ao de Boltzmann, porém com modificações nos modelos clássicos aos quais ela se encontrava vinculada. Primeiramente, vamos a um diálogo com Prigogine para, a seguir, construirmos alguns atravessamentos com

Bergson, trazendo uma nova perspectiva com relação ao universo material que as atuais *teorias dos sistemas complexos* permitem pensar.

Vimos anteriormente que o conceito de entropia, associado à termodinâmica, remete ao esquecimento das condições iniciais, à flecha do tempo, implicando a quebra de simetria temporal, e, sobretudo, à noção de espontaneidade. Sendo assim, os fenômenos de crescimento da entropia delimitam nosso poder e abalam os alicerces do determinismo. (PRIGOGINE, 1989, p. 56).

Queremos mostrar, agora, como Prigogine cria uma nova perspectiva em relação aos sistemas abertos, ampliando o conceito de entropia, que antes se referia apenas à degradação e, agora, refere-se também à interação e às trocas com o meio, do qual pode importar entropia negativa e, desse modo, compensar a degradação, podendo, inclusive, encontrar estados estacionários, ou seja, uma estabilidade dependente das interações permanentes com o meio que lhe é fonte de instabilidades.

Assim, temos, agora, que toda a variação de entropia no interior de um sistema termodinâmico pode ser decomposta em dois tipos de contribuição:  $dS_i$  – produção de entropia, que mede os processos irreversíveis no interior do sistema (um movimento de descida portanto) e a  $dS_e$  – fluxo de entropia, que mede as trocas com o meio e cujo sinal depende da natureza dessas trocas, podendo provocar um movimento de subida. A variação total da entropia é dada, portanto, por  $dS = dS_i + dS_e$ . Agora, movimentos de subida e de descida, longe de se anularem, criam correlações de longo alcance.

No estado estacionário, por definição, a produção de entropia interna é permanentemente compensada pela entrada “exterior” de entropia, ou seja, aquela que provém das trocas com o meio, ou seja,  $dS = 0$  com  $dS_i$  e  $dS_e \neq 0$ . O sistema torna-se sede de uma atividade permanente, produtora de entropia, que é mantida às custas de trocas contínuas com o meio. “O estado de equilíbrio corresponde ao caso particular em que as trocas com o meio não fazem variar a entropia e em que a produção de entropia é, portanto, também nula”. Neste último caso,  $dS = 0$  com  $dS_i$  e  $dS_e = 0$ .

[...] o estado estacionário permite caracterizar a atividade produtora de entropia enquanto tal, e não unicamente na perspectiva de seu desaparecimento no equilíbrio. O estudo dos estados estacionários basta para dissociar o segundo princípio da ideia de evolução rumo à “desordem”, à inércia, à uniformidade. (PRIGOGINE; STENGERS, 1992, p. 53).

Uma atividade produtora de entropia não pode mais ser vista como necessariamente sinônimo de degradação, de nivelamento das diferenças. Se de um lado temos um preço entrópico a pagar pela alimentação de um fluxo de entropia, de outro lado este estado corresponde a uma criação de ordem.

(...) um novo olhar: podemos ver a “ordem” produzida pela manutenção do estado estacionário como o que nos permite criar uma ordem [...]. A ordem e a desordem mostram-se aqui não como opostas entre si, e sim como indissociáveis. (PRIGOGINE; STENGERS, 1992, p. 75).

Deste modo, ao reconhecer a irreversibilidade e incorporar a entropia nos sistemas, passamos a nos referir aos sistemas dissipativos, onde, segundo Prigogine, podem surgir estados atratores.<sup>219</sup> Trata-se de uma passagem dos sistemas reversíveis para os irreversíveis, onde a menor fricção faz passar da descrição de um movimento perpétuo e reversível ao de uma evolução dissipativa caracterizada por este estado atrator. Trata-se de uma instabilidade estrutural. (PRIGOGINE e STENGERS, 1992).

Para fecharmos este capítulo, precisamos finalmente avançar um pouco nestes dois conceitos: o de estados estacionários e o de atratores; em que dois novos conceitos importantes irão aparecer: o de instabilidade e o de bifurcação. Aqui se encontrarão os principais fundamentos, que, associados às espirais fractárias,<sup>220</sup> irão contribuir para a construção de uma tese sobre o tempo nos espaços virtuais de aprendizagem em suas interfaces com a sala de aula.

## 1.2 ATRADORES ESTRANHOS: DOBRAS NA IRREVERSIBILIDADE

---

<sup>219</sup> Neste ponto, nossa interpretação a respeito dos atratores segue as de Prigogine e Stengers (1992 e 1997), Ruelle (1994), Gleick (1991) e Fiedler-Ferrara e Prado (1995). A noção de atrator foi, no passado, símbolo de homogeneidade, quando então todos os sistemas submetidos a um atrator pareciam assemelhar-se. Hoje os atratores associam-se à diversidade dos sistemas dissipativos, produtores de entropia. Assim, essa noção nos permitirá discutir, sem gerar oposição, desde os sistemas mais simples até os mais complexos onde pode haver uma coexistência dos estados atratores. A noção de atrator requer ainda a definição dos conceitos de espaço de fase e trajetórias: o conjunto de todos os estados possíveis que podem ser atingidos por um determinado tipo de sistema define um espaço de fase – a sequência de estados ao longo do tempo define uma curva nesse espaço de fase, a trajetória. À medida que o tempo aumenta, as trajetórias ou ocupam todo o espaço de fase ou convergem para um conjunto de dimensão inferior, chamado atrator. (PRIGOGINE e STENGERS, 1992). Para Ruelle (1991, p. 77 e 78), “...o atrator descreve a situação estacionária, após o desaparecimento dos fenômenos transitórios [...] É importante também que se

O estudo de sistemas afastados do equilíbrio requer um aprofundamento destes estados para os quais convergem os sentidos que se produzem na indeterminação e na aleatoriedade. David Ruelle e Floris Takens, em 1971, propuseram um novo modelo de atrator<sup>221</sup> que, além de contração numa direção e expansão em outra, apresentam dobras (inversões). Este estudo começou como uma explicação matemática da turbulência, sendo por eles denominados de atratores estranhos.<sup>222</sup>

Atualmente, estão sendo estudados e aplicados em vários campos em que a complexidade da dinâmica das interações se faz presente, caracterizados especialmente pela não-linearidade, pelo afastamento do equilíbrio e pela dependência às condições iniciais.

A principal característica deste atrator é a sua dimensão fractária.

Os atratores estranhos não são caracterizados por dimensões inteiras, como uma linha ou uma superfície, mas por dimensões *fracionárias*. Eles são o que, deste Mandelbrot, chamamos de variedades fractais. (PRIGOGINE; STENGERS, 1992, p. 77).

É através das dobras e redobras que podemos deduzir um contínuo dos acontecimentos, além disso, o atrator estranho só é o que é no devir destes acontecimentos, sensível às condições iniciais, mas não determinado por elas, devido às indeterminações nos pontos de bifurcação.

Nas proximidades dos pontos de bifurcação onde o sistema tem "escolha" entre dois regimes de funcionamento e não está por assim dizer, nem em um nem em outro, o desvio em relação à lei geral é total: as flutuações podem atingir a mesma ordem de grandeza que os valores macroscópicos médios. (PRIGOGINE; STENGERS, 1997, p. 131).

---

trate de sistemas dissipativos [...] a dissipação é aquilo que faz desaparecer os fenômenos transitórios". Para Fiedler-Ferrara e Prado (1995, p. 21) um fluxo dissipativo pode ter vários atratores diferentes, e cada um com sua bacia de atração. Dependendo da complexidade do sistema, e o quão afastado do equilíbrio ele está operando, podemos observar basicamente quatro tipos de atratores: atratores pontuais, ciclos limites, toro  $T_n$  ( $2 \leq n < m$ ) e os atratores estranhos. A cada instante, o atrator pode mudar sua configuração no espaço de fase, podendo adquirir, inclusive, outra topologia.

<sup>220</sup> MARTINS, Márcio .A. R. Perspectivas e sentidos na interação virtual em rede telemática. Dissertação de Mestrado. UFRGS. 2002.

<sup>221</sup> Os primeiros atratores que apareceram com o estudo dos sistemas dissipativos eram caracterizados por dimensões inteiras, tais como os atratores pontuais (unidimensional), ciclos limites (bidimensionais), toro (tridimensionais)... correspondendo a variedades contínuas, como

Como um atrator estranho revela um sistema caótico, ou seja, um sistema que possibilitou a emergência da ordem nas aproximações com a desordem, este se encontra, permanentemente, em situações de desequilíbrio e de reequilibrações através de processos bifurcativos provocados pelas instabilidades.

[...] os atratores estranhos tem um ar estranho: não são curvas ou superfícies lisas, mas [imagens e coisas] *de dimensão não-inteira* [...] são *fractais*. Além disto, e é o mais importante, o movimento sobre um atrator estranho apresenta o fenômeno de *dependência sensível das condições iniciais*. Finalmente, apesar dos atratores serem de dimensão finita, a análise de frequências temporais revela um *continuo de frequências*. (RUELLE, 1991, p. 78).

Esta continuidade que o atrator estranho apreende sobre suas dobras só é possível num espaço fractal, onde não há nunca um retorno sobre o mesmo. Nosso encontro permanente com nosso passado parece, de acordo com Bergson, provocar movimentos semelhantes em nosso viver,

Desta sobrevivência do passado resulta a impossibilidade de uma consciência passar duas vezes pelo mesmo estado. [...] A nossa personalidade, que se constrói a cada momento com a experiência acumulada, muda sem cessar. E, mudando, impede que um estado, embora idêntico a si próprio na superfície, se repita jamais em profundidade. Eis porque a **nossa duração** é irreversível [...] Assim, a nossa personalidade se desenvolve, cresce, amadurece sem cessar. Cada um dos seus momentos é algo novo que se junta ao que havia antes. [...] não é apenas algo de novo, mas algo imprevisível [grifo meu]. (BERGSON, 1964, p. 45).

Os atratores estranhos que estamos descrevendo agora não chegaram a ser aprofundados na dissertação de mestrado<sup>223</sup>, embora já tivéssemos vislumbrado sua importância para compreender o tempo nas (des)continuidades de que as espirais fractárias<sup>224</sup> são reveladoras.

A descoberta de atratores caracterizados por dimensões fracionárias permite transferir o novo olhar que os fractais determinaram do espaço das formas para o dos comportamentos temporais...As trajetórias que o constituem

---

linhas, superfícies e volumes.

<sup>222</sup> “...os escoamentos turbulentos não são descritos pela sobreposição de numerosos modos [...] mas por atratores estranhos”. (RUELLE, 1991, p. 77).

<sup>223</sup> Martins (2002).

<sup>224</sup> Modelo construído na dissertação de mestrado em Martins (2002).

literalmente preenchem uma porção do espaço com suas dobras e redobras. Quando examinamos uma dessas dobras numa escala maior, podemos descobrir nela uma nova estrutura semelhante à primeira, de dobra e redobra, e isso indefinitivamente. Enquanto um atrator comum “dominava” o espaço, já que todas as trajetórias convergiam para ele, as trajetórias que constituem um atrator fractal formam uma multiplicidade indefinida.”. (PRIGOGINE; STENGERS,1992, p. 78).

Como os atratores fractais estão associados aos sistemas afastados do equilíbrio (que poderíamos dizer que estão em devir com a natureza), ou seja, que são dissipativos, eles passam a traduzir uma dimensão temporal na construção de coerências no sistema. No caso do atrator estranho, é uma multiplicidade temporal que estaria presente e que permitiria que continuidades e descontinuidades coexistissem.

[...] o estudo dos “atratores” que caracterizam os sistemas dissipativos fornece às outras ciências instrumentos conceituais que, longe de reduzi-las às categorias da físico-química, provocam em seus campos novas distinções, problemas inesperados. Como a noção de atrator caótico, por exemplo, a questão não é mais opor determinismo e imprevisibilidade, e sim tentar entender *por que* é imprevisível uma evolução... (PRIGOGINE; STENGERS,1992, p. 181)

### 1.3 DO TEMPO TRAJETÓRIA AO TEMPO INVENÇÃO

*O tempo é invenção ou  
então não é nada*<sup>225</sup>  
. (BERGSON, 1964: p. 329)

Esta proposta não pretenderá contrapor a multiplicidade temporal que atravessa os espaços pedagógicos na interface com as tecnologias do virtual, mas buscar, na coexistência destes, um tempo operador entre o virtual e o atual, avaliando

<sup>225</sup> Essa frase proferida por Bergson já produziu uma interpretação que tira de foco a potência do tempo. É o caso de Piaget, que faz um encaminhamento teórico-científico na direção de um tempo “sendo” inventado. “Se o tempo é invenção, precisamos explicar como ele é inventado”, diz Piaget. Esse estudo de Piaget foi aconselhado pessoalmente por Einstein, em 1928, época que transcorria o embate teórico-filosófico entre as teorias de Bergson e Einstein sobre a duração. Nas palavras de Piaget: “Hace ya muchos años (em 1928), A. Einstein, que presidió em Suiza “encontros” sobre filosofia de la ciencia, se interesó em algunos de nuestros resultados com respecto a la causalidad física em el niño y nos aconsejó estudiar el siguiente problema: la intuición de la velocidad supone, em su formación, una comprensión previa de la duración o se constituye independientemente de ella?”. (Piaget, J. *Psicología, lógica y comunicación*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1970). Na série “Os Pensadores”, nas objeções que Piaget faz a filosofia de Bergson, uma delas é essa, de que “se o tempo é invenção” é preciso explicar como ele é inventado, especialmente pela criança. (Piaget, J. in: *Os Pensadores*. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1983). Nossa leitura em

de que forma estes espaços tornam-se capazes de aproximar-se da ordem vital que Bergson descreve. Esta aproximação será criada pela potencialização das interações a que o CIVITAS se propõe.

Pensar a duração não é pensar intervalos de tempos que se sucedem numa mesma trajetória, mas multiagenciamentos de eventos coordenados por único tempo irreversível que atravessa os processos que se desenrolam em cada evento da sala de aula, dos grupos de estudo, da escola, do Lelic, ... como também entre os eventos.

O tempo irreversível de Bergson desconsiderava a capacidade criadora da ciência (por motivos que já mostramos anteriormente) e seu método era baseado na intuição pura. O autor buscava um método preciso e seguro como o da ciência, e que pudesse, também, dar conta do devir a partir do sentimento que temos de nossa evolução e da evolução de todas as coisas na pura duração. Segundo Prigogine e Stengers (1992), Bergson não teve sucesso, pois não acreditava que a ciência pudesse escapar de sua lógica mecanicista e que pudesse construir articulações solidárias entre a matéria viva e a matéria inerte, tal como veio a acontecer nas teorias que tratam da complexidade em sistemas abertos, iniciadas pela cibernética. Por outro lado, é certo que “Bergson não se interessava por problemas abstratos, como o da validade das leis científicas, os limites últimos do conhecimento... mas pelo que essa ciência nos diz do mundo que ela pretende compreender”. (PRIGOGINE; STENGERS, 1992, p. 23).

Mesmo esta dualidade que aparece em Bergson entre o que é e o que não é vivo, estando hoje mais interdependente, entendemos que as contribuições de Bergson - especialmente no que diz respeito às possibilidades de um tempo interno da ordem da duração vivida em oposição ao nosso aprisionamento no tempo das trajetórias de eventos isolados e deterministas – constituíram uma referência de exploração e até de superação em alguns aspectos deste dualismo que só abria brechas para o mecanicismo e para o finalismo.

Bergson, convicto das limitações destas leis físicas da ciência clássica, julgando-as como incapazes de dar um sentido ao devir que não fosse apenas o de controle e dominação, não recua no seu propósito, mas, quando a teoria da

---

Bergson é outra: o tempo “é” “a” invenção. A invenção como o ser do tempo.

relatividade começava a ganhar credibilidade, precisou enfrentar um problema puramente científico na questão do tempo<sup>226</sup>.

Mas, se Bergson não teve sucesso na proposta de um método de investigação que pudesse tornar-se rival do conhecimento científico<sup>227</sup>, nem por isso os problemas por ele levantados deixaram de continuar influenciando, até os dias de hoje, os novos rumos empreendidos pela ciência e pela filosofia. É, portanto, sobre a problemática que o autor aborda a respeito da natureza da realidade e do tempo (em sua indissociabilidade que é inerente), e não pelas soluções metodológicas mais gerais que Bergson propõe, que nos aproximamos teoricamente do autor e articulamos suas ideias com as de I. Prigogine.

Hoje, sabemos que um mundo despojado da irreversibilidade temporal, da distinção entre antes e depois, é um mundo onde até mesmo a ciência condenada por Bergson perde toda significação.

Tentamos mostrar até aqui como Prigogine enfrentou o desafio de encontrar, na física de hoje, o que Bergson via como impossível na física de sua época, ou seja, o de encontrar – sem destruir o império da dinâmica, mas transformando-a em suas relações com o tempo irreversível – e criar novas significações, novas questões que a abram a física para a experiência humana do tempo, *enfim, resolver o paradoxo do tempo. Prigogine foi quem melhor articulou na ciência o que Bergson só acreditava existir na vida e no pensamento. Para Bergson, as nuances de nossa vida* “podem se manifestar em alturas diferentes, ora mais perto, ora mais distante da ação, conforme o grau de nossa atenção à vida” [grifo do autor]. (BERGSON, 1999, p. 7).

Segundo Prigogine, as coisas não são absolutamente passivas, são sempre imagens do mundo e, à medida que se afastam do equilíbrio, elas podem deslocar o sentido e a perspectiva da observação, enfim, estamos sempre entre devires de todo o tipo de natureza.

---

<sup>226</sup> Em 1922, ano da publicação de *Durée et Simultanéité*: a propósito da teoria de Einstein, por Bergson, o autor “tentou defender, contra Einstein, a multiplicidade dos tempos vividos coexistentes na unidade do tempo real, defender a evidência intuitiva que nos faz pensar que essas durações múltiplas participam de um mesmo mundo. [Na resposta, Einstein diz que] rejeita sem apelo, por incompetência, o “tempo dos filósofos”, certo de que experiência alguma vivida pode salvar o que a ciência nega”. (PRIGOGINE; STENGERS, 1997, p. 210).

<sup>227</sup> A proposta de Bergson tinha como ponto de partida a intuição da duração concreta. A intuição, segundo ele, permite atingir a mudança contínua, a duração, coisa que inteligência nenhuma seria capaz, uma vez que só trata de momentos recortados da realidade (intervalos), reconstituindo o movimento por um modelo que ele chama de cinematográfico (em referência ao modo como se dá movimento nas películas dos filmes).

[...] não devemos a criação de nossos grandes esquemas teóricos unicamente à nossa inteligência, mas também ao fato de que, neste mundo complexo, certos “objetos” se destacaram naturalmente e cativaram a atenção dos homens, provocaram o desenvolvimento de técnicas e a criação de linguagens que tornaram inteligível sua regularidade”. (PRIGOGINE; STENGERS, 1992, p.25).

O papel construtivo do desequilíbrio foi demonstrado em várias situações experimentais<sup>228</sup>, mas como ele pode ser compatibilizado com o conteúdo essencial da Lei de Newton, que implica equivalência entre o passado e o futuro? Como foi dito antes, desta forma evidenciou-se o paradoxo do tempo.

Com efeito, senti o mesmo choque que Bergson sentiu, e minha carreira intelectual foi similarmente vivida sob o signo do estudo do tempo. Mas, diante do mesmo dilema, reagi diferentemente. Ao contrário de assinalar limites para a ciência e restringi-la ao estudo de fenômenos reversíveis, fiquei convencido de que se a ciência estudava somente isso, era porque estava tratando apenas de fenômenos simples demais dos quais a irreversibilidade não tomava parte. Disso advém a minha convicção de que a irreversibilidade faria seu intróito na ciência somente com os fenômenos complexos. (PRIGOGINE, 1997).

Por este caminho, refletindo acerca da irreversibilidade e do tempo, Prigogine recupera as questões mais centrais no pensamento de Bergson e Boltzmann para propor uma nova física a partir de uma transformação (e não negação) no modo de conceitualização da dinâmica. Por um lado, desde a origem, a dinâmica, a teoria física que se identifica com o próprio triunfo da ciência, orientava-se por essa negação radical do tempo. A questão do tempo – do que preserva, do que cria, do que destrói sua passagem – sempre esteve na pauta das preocupações humanas. (PRIGOGINE e STENGERS, 1992).

Falamos, desde o início, nas duas ordens a que Bergson se refere, pois é a elas que queremos voltar. Sabemos que *entre* o geométrico e o vital existe, hoje, bem mais do que se pensava há várias décadas atrás. É neste “entre” que pretendemos pensar um tempo operador.

Numa palavra *quase* final, queremos sublinhar que as aproximações teóricas trazidas nesta proposta estão orientadas numa perspectiva de que as tecnologias digitais, como toda a criação humana e da natureza em geral, participam, em sua

---

<sup>228</sup> É o caso das estruturas dissipativas (fenômenos como os da instabilidade de Bénard ou os processos de termodifusão dos gases), que se apresentam na sequência da descoberta da instabilidade das partículas elementares do mundo microfísico.

evolução e significação, de processos guiados em multiplicidades temporais. Diríamos que uma tendência “naturalizada” é aquela guiada pelo tempo-trajetória e pela ordem geométrica que operam “na frente”, sulcando caminhos para que escoemos por elas ao mesmo tempo em que geram a ilusão de um fluir livre e autônomo. O resultado seria a tendência para homogeneização e a padronização de ideias, pensamentos, ações<sup>229</sup>. Por outro lado, o surgimento de uma nova tecnologia é sempre resultado de um processo inventivo do mundo e que, nesse sentido, arrasta consigo também a potência desta virtualidade. Por estas vias do tempo invenção é que metodologias mais abertas e ativas podem criar movimentos contrários e de desestabilização dos primeiros, que precisam abrir espaços para as instabilidades. As instabilidades agem como a tempestade que ofusca na areia as pegadas daqueles que já passaram, criando zonas de indeterminações que desafiam o pensamento e a escolha de novos rumos. Nestas paradas, novos objetos chamam a atenção, podendo bifurcar o que era uma trajetória já definida.

Neste encaminhamento para o encerramento, poderíamos retomar o eixo que orientará esta pesquisa. Nosso problema do mais geral ao mais específico se orientará pelas questões relativas ao tempo, como o tempo pode se constituir em um importante operador de movimentos contrários, realizando-se entre o virtual e o atual.

Estes problemas mais amplos também se deslocarão para pensar como o ambiente CIVITAS pode se configurar na interface de uma sala que se quer ativa. Como este ambiente interagirá com a multiplicidade própria da vida que inventa e que é (nesta invenção) seu próprio tempo, que no fluir dos acontecimentos produz sentidos e faz da invenção deste tempo ora uma trajetória ora uma sucessão de bifurcações. O ambiente precisará ter maleabilidade suficiente para poder dobrar-se, produzir dobras, a medida que produz uma memória em seus bancos de dados, influenciando os movimentos mais recentes. Se assim for, não se tratará apenas de influências, mas de *visibilidade* de algumas delas por seu coletivo. Uma seta do tempo que se explicita para produzir novos efeitos de sentido, segundo um princípio de imaginação visiva.

Abre-se, aqui, uma nova questão, que é a de pensar como o CIVITAS pode constituir-se num plano de interveRsões do tempo com a sala de aula... como os efeitos sentidos produzidos em um ambiente (sala de aula ou CIVITAS) se

---

<sup>229</sup> Por esta via, tem se falado nas escolas, muito mais de unidade de ação do que de diversidade de ação entre as práticas pedagógicas dos docentes.

mesclariam uns nos outros ou produziriam dobras uns sobre os outros. Pois, produzir sentidos já é sinalizar para uma *seta do tempo*, um tempo que pode se orientar, um tempo inventado e inventivo ao mesmo tempo.

Anunciamos, desde o início, que entre um determinismo pedagógico e a imprevisibilidade de propostas que precisam emergir dele estaria o elemento temporal para observarmos as instabilidades e as expectativas geradas em relação ao desconhecido: um tempo que tensiona.

No que se refere à investigação empírica no ambiente CIVITAS, os espaços virtuais, possibilitadores de “invasões” de algumas bifurcações do mundo que é vivido fora dele, distendendo um passado que vai inscrevendo-se numa espécie de memória e de dobras com o presente, orientariam as instabilidades provocadas ou emergentes no sistema explicativo vigente a não se aterem apenas ao momento experimentado no instante da perturbação, mas a se inserirem num “tempo bifurcante”. As instabilidades, bifurcando-se a partir do passado dobrado sobre o presente, ao mesmo tempo em que se encontra na consistência com novas virtualidades, não permitem o sistema explicativo reencontrar com os atratores da ordem geométrica. Com isso, o tempo bifurcante constitui-se num tempo operador entre uma ordem geométrica e uma ordem vital.

Numa última palavra: talvez tenhamos de aprender com a resolução do paradoxo do tempo na ciência, e o tempo-duração da filosofia, para pelo menos explicitar melhor o paradoxo do tempo pedagógico e sugerir algumas saídas que acreditamos não ser de outra ordem que não da invenção que parte do *meio*.

## 2 O TEMPO DA CIÊNCIA

Se a ciência traça seu plano numa tentativa de controlar o caos, é pela percepção que ela inicia. Perceber é condensar períodos da existência que aparecem diluídos em alguns momentos... é resumir uma longa história. “Perceber significa imobilizar já que “[...] minha percepção é bastante interior a mim, já que ela condensa num momento único de minha duração o que se repetiria, por si, em um número incalculável de momentos”. (BERGSON, 1999, p. 244).

### 2.1 PERCEPÇÃO

Se suprimo meu pensamento, o universo material subsiste em uma continuidade ininterrupta. Se retomo meu olhar e minha atenção, o que percebo ao meu redor são efeitos “de uma infinidade de repetições e evoluções interiores, efeitos por isso mesmo descontínuos, e cuja continuidade é restabelecida pelos movimentos relativos que atribuímos a ‘objetos’ no espaço” Bergson (1999, p. 245).

A mudança encontra-se por toda a parte, ela é a própria realidade, mas envolvendo a virtualidade. No plano das ações práticas e úteis, que atualizamos para agir, estabilizamos seus fluxos para constituir modos de vida e de existência.

[...] a estrita solidariedade que liga todos os objetos do universo material a perpetuidade de suas ações e reações recíprocas, demonstra suficientemente que eles não tem os limites precisos que lhes atribuímos. (BERGSON, 1999, p. 246).

Nossa percepção, antes mesmo de tocar a realidade concreta, o que já seria uma, virtualmente a recortamos. O mesmo corte que imobiliza, que torna a ação possível, vislumbrada pelo interesse a nossas necessidades, em ação real, produz um resíduo que não interessa para a ação e, portanto, não existe para o pensamento. Eis a primeira e mais evidente operação do pensamento que se percebe: traçar divisões na continuidade da extensão, cedendo simplesmente às sugestões da necessidade e aos imperativos da vida prática.

Na vida cotidiana, tentamos construir um plano ideal de divisibilidade, para repousarmos e nos sentirmos seguros face às contingências do que tudo arrasta em devir. O acontecimento nos assustaria e, se o contemplássemos por alguns instantes, sentir-nos-íamos sem chão. A terra firme, o espaço homogêneo, permite desacelerações, e, com isso, nos persuadimos de que somos capazes de pilotar a vida e de instaurar destinos. Diferente é o mar “quando consiste numa superfície de desterritorialização, desmancha as fronteiras e os limites. Ele se torna paisagem”. (KROEF, 2003, p. 140)

## 2.2 A PERCEPÇÃO NA CIÊNCIA

Esta questão ficará para aprofundarmos em outro momento, na forma de artigos; e, portanto, aqui, apenas esboçamos o problema: se a ciência consiste em

desviar do meio, preencher numericamente o intervalo e buscar extremidades, como seria possível uma ciência nômade?

Por que é importante refletir sobre a maneira como a ciência opera sobre seus objetos e em que sentido ela diferencia suas experimentações das experimentações filosóficas? O fato de a ciência ter levado adiante uma das tendências de nossa intelectualidade, dos modos de pensar orientados para o útil e para o prático, faz com que ela seja reveladora de aspectos importantes da própria tendência. Nosso interesse é pela compreensão dessa tendência, já que não nos utilizaremos da metodologia convencional, e, especialmente, não nos utilizaremos do método científico. Interessa-nos menos o atual do que o virtual e a atualização. O método científico opera com elementos atuais, e seu plano é inicialmente espacial, mas o atual e o espacial serão sempre um plano atrator, de referência, sobre o que é criação contínua.

Nossa natureza, a natureza em geral, e a ciência, em especial, apresentam, em comum, linhas de convergências e, nessas convergências, produzem estados mistos, estados de coisas, misturas, coisas, corpos... Os estados de coisas ou misturas constituem *referências* da ciência, e uma relação, enquanto tendência, de apreensão do caos virtual. Dominar o caos, definir contornos, configurar centros de estabilidades e funções que permitam a interação e a propagação (comunicação) dos mesmos constituem momentos do método da ciência. “A *ciência desce da virtualidade* caótica aos estados de coisas e corpos que a atualizam” [grifo do autor]. (DELEUZE e GUATARRI, 1997a, p. 201).

Os estados de coisas, recortados do caos virtual na condição de atualidades, ainda não formam corpos ou coisas, mas já constituem referência. O  *corte* sobre o caos virtual sempre teve a tendência imobilizadora, pois é assim que funciona  *parte* da natureza,  *parte* da nossa intelectualidade,  *parte* da nossa inteligência...

Deleuze chama de partículas-trajetória ou signos-velocidades isso que emerge como massas de variáveis independentes, e essas variáveis vão determinando  *singularidades* “na medida em que entram em coordenadas e são tomadas em relações segundo as quais uma dentre elas depende de um grande número de outras, ou inversamente muitas dentre elas dependem de uma”. Até onde entendemos essa teoria, nesse sentido da ciência que desce do virtual ao atual, nós

nos aproximaríamos apenas do problema do uno e do múltiplo, distante ainda do problema das multiplicidades<sup>230</sup> que Bergson e Deleuze estão a nos provocar.

A um tal estado de coisas, encontra-se associado um potencial ou uma potência [...] é que o estado de coisas atualiza uma virtualidade caótica, carregando consigo um espaço que, sem dúvida, deixou de ser virtual, mas mostra ainda sua origem e serve de correlato propriamente indispensável ao estado [...] *Não se pode separar um estado de coisas do potencial através do qual ele opera.* (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 198)

Devido a esse potencial<sup>231</sup>, ao mesmo tempo em que os estados de coisas são capazes de individuar corpos, a estabilidade é sempre provisória, uma vez que permanece susceptível aos acidentes, bifurcações, ressonâncias... Essas operações que permitem a um conjunto de variáveis independentes determinar certas singularidades constituem, segundo Deleuze e Guattari (1997a, p. 199), “problemas”. Deduzimos aqui, como próprio do empírico, essa natureza problematizante. Entre aquilo que era apenas mistura e aquilo que passa a interagir e se comunicar, nessa transição, surgem os problemas característicos da percepção e da afecção. Usando a terminologia bergsoniana, falaríamos de passagens: da *mistura à interação* e da *interação à comunicação*, respectivamente associadas à percepção e à afecção. Para Deleuze e Guattari (1997a, p. 199), assim como para Bergson (1999), “

[...] o que se chama “percepção” já não é mais um estado de coisas, mas um estado do corpo, enquanto induzido por outro corpo, e “afecção” é a passagem deste estado a um outro, com aumento ou diminuição do potencial-potência, sob a ação de outros corpos.

Quando falamos do corpo, não estamos falando de um corpo necessariamente humano, ou até mesmo um corpo vivo, mas é sempre de um corpo vivido. Como dizem Deleuze e Guattari: “mesmo não-viventes, ou antes não-orgânicas, as coisas têm um vivido, porque são percepções e afecções” (1997a, p. 200). Os sentidos que se produzem ao interagirmos com alguma coisa dirá respeito a um encontro de vividos, de virtualidades. Quando uma criança pega uma caixa e a transforma numa

<sup>230</sup> Não pretendemos colocar nossos problemas indo do uno ou múltiplo às multiplicidades, ou mesmo num contexto de multiplicidades. Enfatizaremos ora uma ora outra perspectiva, dois modos de atenção, de pensar, de agir... Haverá dualismos, entretanto, não para uma escolha do melhor ou do pior, mas um exercício de diferenciação por natureza e não por grau. Nosso método estará, pretendemos, exatamente na diferenciação e não na posição A ou B.

<sup>231</sup> No campo da físico-química falar-se-ia em potencial de instabilidade.

casa, não é uma transformação simples na qual a criança representaria uma casa sobre a caixa. Trata-se de uma virtualidade da caixa, em seu devir casa, encontrando-se com as lembranças da criança, igualmente virtual.

Numa palavra: o estado de coisas como algo escapando do caos virtual, atualizando-se, mantendo-se, inicialmente, numa mistura, num “caldo”. No entanto, devido a potência que arrasta do próprio caos para além das instabilidades, essas misturas são capazes de produzir singularidades, numa relação de dependência entre variáveis<sup>232</sup>.

### 2.3. MECANISMO CINEMATOGRAFICO DA INTELIGÊNCIA: IMPLICAÇÕES NA CIÊNCIA

Faremos algumas reflexões a respeito da ciência devido à proximidade que nossos projetos de pesquisas constroem para fundamentar suas metodologias. Não escapamos de utilizar o método científico, seja mais diretamente, seja tangenciando-o. Para Bergson (1964, p. 318) “A ciência moderna, tal como a ciência antiga, age de acordo com o método cinematográfico [...] toda a ciência está submetida a essa lei. Faz parte da essência da ciência, com efeito, trabalhar com *sinais*, pelos quais substitui os próprios objetos”.

Embora sendo mais rigorosos e mais eficazes que os sinais da linguagem, são igualmente representantes de um aspecto fixo da realidade. O reencontro com a mobilidade exigiria esforços de outra natureza, que não a da inteligência.

Os sinais existem para nos poupar esse esforço, substituindo a continuidade movente das coisas por uma recomposição artificial que lhe é equivalente na prática e que tem a vantagem de facilmente se deixar manipular. (BERGSON, 1964, p. 319). Através desses sinais, a ciência tenta mostrar um rigor metodológico em nossas práticas, diferenciando-as de um fazer por fazer, para compreender esse fazer. Mas é visando sempre uma utilidade prática. Como a ação age por saltos, e é nela que a ciência se ancora, a passagem, o intervalo, o entre-salto não é de seu interesse. Ela se interessa pelas extremidades e repousa sobre elas. Os avanços conseguidos entre uma ciência dita antiga e uma ciência moderna constituem uma diferença de grau, um

<sup>232</sup> Um ponto importante na filosofia da diferença é, para nós, poder pensar a diferença não como algo produzindo-se do “nada”, mas a possibilidade de colocar-mo-nos diretamente no “meio”, nos fluxos, nas intensidades, enfim, na multiplicidade. Multiplicidade é um conceito que será aprofundado na construção final da tese.

avanço no rigor com os sinais e a construção de novos sinais, mas o tempo em que ela opera continua um tempo exterior e que comanda a cinematografia. Bergson (1964, p. 320) formula essa diferença, dizendo que “[...] *a ciência antiga julga conhecer suficientemente bem o seu objeto depois de lhe ter isolado os momentos privilegiados, ao passo que a ciência moderna o considera em qualquer momento*” [grifo do autor].

Embora a ciência dita moderna consiga operar com uma infinidade de intervalos de tempo e os trate em suas particularidades diferentemente dos momentos mais espaçados e indiferenciados da ciência antiga, o tempo permanece uma variável independente para ambos os momentos. A imobilidade permanece, mesmo que infinitesimal. Mais que isso; mesmo que aproximando ao infinito essa divisão do intervalo, o sentido que vai da imobilidade ao movente permanece guiando sua trajetória. O “tempo real, encarado como um fluxo, ou, por outras palavras, como própria mobilidade do ser, escapa aqui ao domínio do conhecimento científico”<sup>233</sup>. Contar simultaneidades é um caminho totalmente diferente daquele que se insere no fluxo sempre em devir, diferente de uma operação de recomposição e de rearranjo de formas prontas, como, por exemplo: o trabalho de um artesão que, embora tendo em mãos o formão, o martelo, o canivete, madeira a ser esculpida, e que, ainda que o conheçamos, não podemos prever a sua obra, mesmo que ele nos diga de antemão o que pretende produzir. O tempo, para o artista, não é um acessório. A duração do seu trabalho é parte integrante da obra e o “tempo de invenção identifica-se com a própria invenção”.<sup>234</sup> Mesmo que tenhamos tudo para antecipar, ainda há “aquele imprevisível nada que é o [devir] da obra de arte. E é esse nada que exige tempo”.<sup>235</sup>

Esse *nada* é o *simples*, é o que torna a “*continuidade de interpenetração no tempo, irreduzível a uma simples justaposição instantânea no espaço*”. Não havendo mais a possibilidade de real de justaposição, encerram-se as possibilidades de antecipação futura desejadas pelo pensamento estratégico num plano ilusório.

A arte, pela maneira como se envolve com o tempo, inspirou Bergson (1964, p. 329) na construção da frase que diz que “*o tempo é [a] invenção ou não é absolutamente nada*”. Acrescentamos o artigo “a” para desviar o entendimento de que o tempo possa ser inventado. Não é disso que Bergson está falando, mas a própria

<sup>233</sup> BERGSON (1964, p. 325)

<sup>234</sup> *Ibid.* p. 328

<sup>235</sup> *Ibid.* p. 328

invenção já é o tempo. Nas palavras de I. Prigogine, somos filhos do tempo antes mesmo de tentar inventá-lo. Se formos mais adiante, perceberemos que somos também tempo já que, num certo sentido, somos invenção. Bergson irá falar de tempo-invenção, tal a radical relação dos conceitos.

### 3 O TEMPO DAS IMAGENS

Esta sessão foi apresentada no projeto de tese, num capítulo, como proposta para pensar a interveRsão do tempo através das imagens digitais produzidas pelos professores<sup>236</sup>. As imagens são compostas por fotografias que faziam parte dos diários de campo dos professores, muitas delas eram acompanhadas de narrativas escritas, por isso denominamos esse trabalho de foto-dialogadas. Além das imagens fotográficas, os professores também produziam pequenos vídeos<sup>237</sup> (vídeo-bordo).

Nessa fase de finalização da tese, este estudo cedeu lugar ao capítulo dois (civitas-simulação) e ao capítulo quatro (diagrama), que sustentam a construção germinal do conceito de interveRsão. Esse estudo da interveRsão das imagens permaneceu como anexo com o objetivo de sinalizar outras possibilidades de articulações no diagrama de interveRsões. O conceito central permanece sendo o de interveRsão, para pensar o quanto a imagem também interverte os sentidos do tempo

Operar o diagrama requer um misto (obtido na experiência), assim como requer também dividir o misto para descobrir a linha reta e a curvatura capazes de fazer do *meio* uma invenção. Seguindo nossas interlocuções teóricas sobre a imagem, até aqui realizadas, poderíamos falar de **imagens materializantes** (através do Diagrama de interveRsões<sup>238</sup>) ou imagens cinematográficas (conforme Bergson) ou imagens-movimento (conforme Deleuze). Imagens que seguem a linha reta, que participam do hábito, *alinhandose* com nosso corpo. Por outro lado, poderíamos também falar de **imagens entrópicas** (segundo nosso diagrama), que buscam a

---

<sup>236</sup> São imagens produzidas desde 2002, incluindo fotografias digitais, desenhos digitalizados (*scanner*) e desenhos digitais (*paint*).

<sup>237</sup> A filmagem, como produção de dados, iniciou em 2005, com a produção de vídeos realizados pelos professores de Mato Leitão, utilizando a câmera fotográfica como filmadora.

<sup>238</sup> Poderíamos chamar esse Diagrama de InterVersões do tempo de "DIVersões do Tempo". A diversão é o tempo molecular serpenteando pelo meio das duas (di)versões que surgem da divisão do misto.

curvatura ou imagens-tempo (também conforme Deleuze)<sup>239</sup>. O *pensamento sem imagem*<sup>240</sup>, proposto por Deleuze, é, segundo a teoria das interveRsões do tempo que esboçamos nessa tese, a invenção sem inventor (isi) que emerge do meio entre as imagens em linha reta e as imagens em curvatura. Ao ultrapassar o limiar de desestratificação produzirão ou uma linha de morte (imagem da morte) ou um pensamento sem imagem, na curvatura do eterno retorno.

### 3.1 CIVITAS-IMAGEM-MOVIMENTO

*[...] a imagem virtual evolui em direção à sensação virtual,  
e a sensação virtual em direção ao movimento real”  
(Bergson, p. 153).*

Até aqui tínhamos a “imobilidade” como sendo aquilo que nossa ação precisa, então, nós a erigimos em realidade, e dela (da imobilidade) fazemos um absoluto e vemos no movimento algo que a ela vem se acrescentar. Nada mais legítimo na prática. Adotamos o tempo todo posições, sucessão de posições, essa é a exigência de nosso modo habitual de perceber. Imobilizamos para nos sentirmos seguros. Na imobilidade, podemos explicar, antecipar, prever.... novas posições podem ser agregadas por artifícios que inventamos para pretensamente recompor e ampliar movimentos. Mas é na passagem, adiada indefinidamente, que permanece o movimento no “entre” das posições.

#### 3.1.1 Imagem-movimento da sala de aula

Inicialmente, traremos algumas imagens e textos como exemplificações de atividades desenvolvidas no laboratório de informática.<sup>241</sup>

<sup>239</sup> Em relação ao vídeo, poderíamos falar do vídeo reto ou vídeo-lancha e vídeo curvo ou vídeo-vela. A lancha como o que corta o mar em linha reta, deslocando-se sobre uma trajetória determinada que alinha o ponto de partida com o de chegada. Do vídeo-vela participa o vento, a instabilidade, a indeterminação, o inusitado, a oscilação da velocidade, com paradas e acelerações (Este comparativo da lancha com a vela foi trazido por Margarete Axt num dos cafés com o grupo, em final de tarde)

<sup>240</sup> Deleuze, 1988, p. 220; Deleuze e Parnet, 1998, p. 21.

<sup>241</sup> Estas aulas aconteciam semanalmente no laboratório municipal de informática, com orientação de uma segunda professora (responsável pelo laboratório). Esse ambiente ficava na secretaria de Educação do município de Venâncio Aires – RS para onde as crianças eram deslocadas de ônibus. Cada atividade durava em média 50 minutos. Como o número de computadores era reduzido em relação ao número de alunos, a turma era dividida em dois grupos. A metade ficava com a

Este primeiro texto foi produzido por uma criança em 2002, após uma viagem de estudos pelo interior do município (distritos), no início do projeto civitas. A orientação da professora era para que eles fizessem “um relato”, no computador, sobre a viagem.

“Eu me lembro da árvore centenária e nos subimos na árvore centenária etiremos fotos em cima dela. Na escola de Deodoro nos vimos o laboratório .Eu me lembro que no 4º distrito nós vimos um ande Frigorífico krot localizado em Santa Emilia. N o 6ª distritos localizado em Vila Palanque nós alunos visitamos a Fábrica de bebidas Fest Quizz e a Fábrica Ervateira Scherer. No Vale do Sampaio no 8ª distrito, nós vimos um arroio bem grande .Em Vila Mariante, no 2ª distrito passamos na ponte do rio Taquari, que é bem grande mede 577, vimos o Presídio de Estância Nova, 9º distrito. Depois voltamos para a escola .”. (Fábio – 9 anos – 06-08-02)

Neste outro texto, a temática de estudos era o folclore (conteúdo previsto no plano de curso da professora).

“O Nosso folclore  
 No folclore tem danças,bandinha, cuca com lingüiça, comidas, aves, porcos e outros nimais,as musicas alemã,tem brincadeiras legais, as roupas coloridas quando chaga o dia do FOLCLORE, tem festas no SÃO BASTIAN,e vai bastante pessoas na festa no dia todos vam para comer as comidas.  
 No FOLCLORE tem SACI, tem a MULA SEM CABEÇA,IARA,CURUPIRA e outros. O que è folclore? È um conjunto de tradiçòs,”. (Cristiano – 10 anos – 21-08-02).

Estas imagens são desenhos digitalizados, originalmente produzido pelas crianças em papel e com lápis de cor. A temática era a *cidade* e os *distritos* (após viagens de estudos).



Cidade, por Fábio, 9 anos, 28-05-02



Distritos, por Cristiano, 02-10-02

Neste outro exemplo, os desenhos foram construídos diretamente no computador, e as temáticas eram relevo e distritos.



Relevo, por Eduardo, 9 anos, 28-05-02



Distrito por Juliana, 9 anos, 02-10-02

No *slide* reproduzido a seguir, há uma mistura de imagens e textos sobre cidadania.

## A cidadania.

- Cidadania é o direito e o dever do cidadão .
- Para ter a cidadania é preciso respeitar e ser respeitado com carinho amor paz responsabilidade conciência .Todo cidadão tem direito: moradia, educação, aliment ação e saúde.
- Michael e silvane  
17.09.02



Cidadania, Michael e Silvane, 9 anos, 17.09.02

Estes exemplos, com textos e imagens, mostram uma organização curricular orientado por temáticas (relevo, distritos, cidade, cidadania, folclore) que irão compor uma temática mais ampla sobre o município, o que caracteriza uma estrutura hierárquica de conteúdos curriculares. A partir destes exemplos, queremos dialogar um pouco com os modos de organização dos conteúdos programáticos, sobre os encaminhamentos das atividades em sala de aula e a continuidade no laboratório de informática. Pensaremos tanto os textos como os desenhos desses exemplos, aqui nesse anexo, como *imagens*. Pensar o currículo e o próprio civitas como imagem, tal como estamos propondo aqui, não significa pensar por imagens, mas, antes, pensar pelo tempo, no tempo. Das imagens-movimento, fazem emergir imagem-tempo; e o movimento, de normal (com seus centros) transforma-se num movimento aberrante (descentrado).

Na imagem-movimento, estaremos nela desde cedo, é imagem presente, atual, que a percepção toma de imediato, sem muito esforço; mas isso não significará uma posição de que a imagem-tempo é melhor ou pior. Apenas isso: uma imediata a outra é forçada a surgir.

O esforço do pensamento não é o de colocar tempo nas imagens, mas as imagens no tempo, ou ainda, mantê-las no tempo. Mas só as manteremos se as fizermos mudar continuamente, pois: “[...] tudo o que muda está no tempo, mas o próprio tempo não muda, não poderia mudar, senão num outro tempo, ao infinito [...] O tempo é pleno, quer dizer, a forma inalterável, preenchida pela mudança”. (DELEUZE, 1990a, p. 27).

Falaremos dessas imagens como quem fala no presente. São crianças falando no presente, apesar do esforço de “lembrar”, como aparece no primeiro texto, “me lembro”, “nós vimos” e “voltamos” são marcas do passado; mas produzidas no presente, numa tentativa de encadeamento e sucessão de imagens. Mas a criança, e mesmo nós, não percebemos a coisa ou a imagem inteira. Um bairro, uma cidade, um prédio, a bandeira, são coisas percebidas sempre menos, apenas o que interessa perceber, como já foi dito com Bergson, uma imagem sensório-motora da coisa e que, agora, podemos dizer com Deleuze: um *clichê*. Nesse sentido, percebemos apenas clichês.

A criança, nas proximidades de sua capacidade de agir, está rodeada por um vasto conjunto de imagens-movimento. São imagens acentradas, mas que, na medida em que a criança age, que tende a descrevê-las ou explicá-las; que tende a

seleccioná-las, a recortá-las e a imobilizá-las há uma produção de *centros*. Nesse presente, a percepção é sempre produção de *centros* e encadeamentos que ligam, pela imagem-afecção, uns com os outros. Ao permanecer nesse intervalo entre imagens-percepção e imagens-ação (as duas faces da imagem-movimento) o reconhecimento do movimento caracteriza-se como automático ou habitual,<sup>242</sup> fazendo da imagem-movimento a própria matéria. Entretanto, se, por um lado, “a imagem está sempre caindo na condição de clichê [...], por outro, ao mesmo tempo, a imagem esta sempre tentando atravessar o clichê, sair do clichê”. (DELEUZE, 1990a, p. 32). O clichê, desse modo, é a provocação para criarmos, para forçar o pensamento a pensar, romper frontalmente ou anunciar a ruptura com o próprio clichê. A ruptura com o clichê seria, então, o afastar a possibilidade do embate de imagens. Nem agregar novas imagens, fazendo a “n+1”, nem romper, fazendo a “n – n”, pois “é preciso fazer buracos, introduzir vazios e espaços em branco, rarefazer a imagem, suprimir dela muitas coisas que foram acrescentadas para nos fazer crer que víamos tudo”<sup>243</sup>.

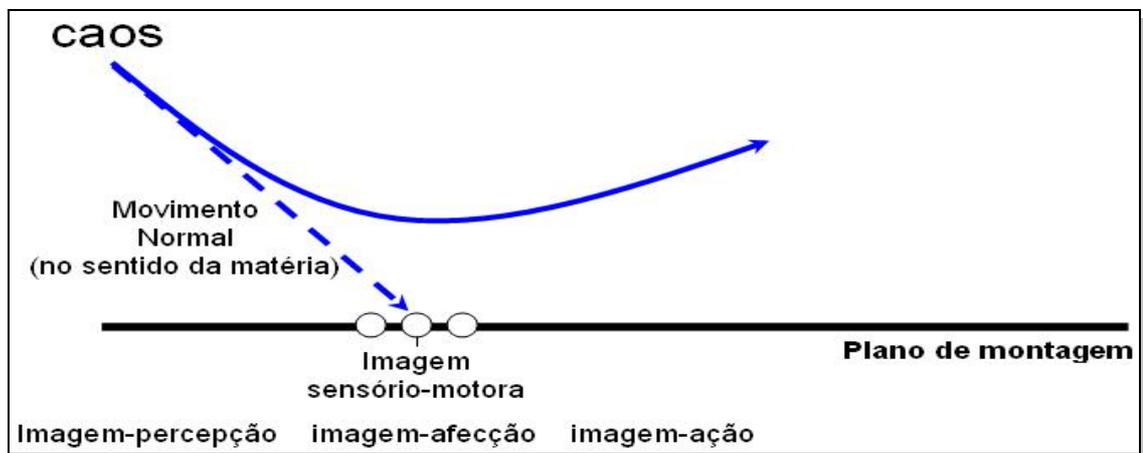


Diagrama 12 - Movimento normal: representação indireta do tempo

Segundo Deleuze (1990a, p. 47), “a imagem-movimento é a própria matéria”, produzindo sobre o plano um *enquadramento* que a horizontaliza e uma *montagem* que mantém vínculos com a linha que desce da vertical. O enquadramento produz o presente alargado no espaço, e a montagem mantém o vínculo com o passado contraído.

<sup>242</sup> Deleuze, 1990a, p. 59.

<sup>243</sup> *Ibid.*, p. 32.

Nos exemplos que trouxemos inicialmente, os *signos* que caracterizam as “atividades” como *representações indiretas do tempo* vivido pelas crianças começam a surgir com o *tempo* cronológico da execução (50 minutos de aula), caracterizando-a como “atividade” no sentido ativo, sensório-motor. Uma atividade para ser executada, concluída, finalizada. Há um final antecipado pelo plano de aula, já se sabe antes que será concluída com o “salvar” no computador. Todas as crianças terão que iniciar e terminar juntas, não há como uma delas continuar na próxima semana porque a *atividade* será outra. Assim, o plano de montagem faz suceder a imagem-percepção das viagens de estudo em imagens-ação no laboratório de informática. A imagem-afecção que se insere no intervalo destes dois pólos da imagem-movimento (percepção – ação) não possui a potência de fazer do movimento normal um movimento aberrante.

Neste intervalo produzido nas imagens-movimento entre o movimento recebido (percepção) e o movimento executado (ação) surge uma primeira manifestação da subjetividade. Deleuze já tinha detectado este nascimento da subjetividade em Hume, na teoria do hábito (hábito-expectativa), e o encontra também na teoria bergsoniana da imagem-movimento (neste caso, tendo o cinema como intercessor filosófico). A afecção que se insere neste intervalo, mesmo não preenchendo-o, “é uma dimensão desta primeira subjetividade”,<sup>244</sup> e será como a imagem-lembrança, buscada no passado.

### 3.1.2 Imagens-movimento: da virtualidade ao hábito

*[...] os movimentos que provocam o reconhecimento automático impedem por um lado, e por outro favorecem, o reconhecimento por imagens. (BERGSON, 1999, p. 107).*

Se o hábito e, conseqüentemente, o reconhecimento automático, realizado principalmente por imagens-movimento, são dominantes na organização dos currículos escolares, a questão é: como pensar a intervenção mais regular das lembranças-imagens. Em outras palavras, queremos propor como um dos momentos das experimentações do projeto a experimentação, na duração, do *reconhecimento atento* como intervenção no reconhecimento dominante (por distração). No

---

<sup>244</sup> Deleuze1990a, p. 65.

reconhecimento tornado automático, a distração é possível, pois há uma infinidade de elementos que lhe favorecem o reencontro com o “conhecido”. O reconhecimento atento é, por exemplo, o que experimentamos quando estamos visitando uma cidade pela primeira vez. Em busca de referências, nos prendemos a inúmeros detalhes, cada passo é na direção do desconhecido, do inusitado, mas é também uma preparação para o reconhecimento futuro.

Por outro lado, o efeito útil, próprio do reconhecimento automático, nos afasta do objeto percebido (como andar em uma cidade que já conhecemos) ao passo que o reconhecimento atento nos reconduz a ele para sublinhar seus contornos. A lembrança-hábito, o reconhecimento automatizado, cedem à linha reta da materialização.

As linhas do meio, por sua vez: ou permanecem pelo meio, traçando um plano de composição, ou permanecem na curvatura entrópica, encontrando o eterno retorno ou a linha de fuga ou então, como no caso da lembrança-hábito, cedem a linha reta da materialização para decalcar num plano de referência e de ações práticas. A lembrança-imagem desce junto, por essa linha, na forma de uma espécie de cone, onde o vértice representaria a contração máxima na forma de hábito. É a definição de presente em sua primeira *síntese*.

Em geral é a percepção presente que determina a orientação de nosso espírito; mas, conforme o grau de tensão que o nosso espírito adota, conforme a altura onde ele se coloca, essa percepção se desenvolve em nós um número maior ou menor de lembranças-imagens. (BERGSON, 1999, p. 120).

Num sentido, o alargamento do cone é o afrouxamento da memória, o que não cedeu à utilidade prática, permanecendo como “lembranças-puras”<sup>245</sup>. Em outro sentido:

[...] a lembrança pura, à medida que se atualiza, tende a provocar no corpo todas as sensações correspondentes. Mas essas sensações na verdade virtuais, para se tornarem reais<sup>246</sup>, devem tender a fazer com que o corpo aja,

---

<sup>245</sup> Este conceito aparece no capítulo 3 quando apresentamos o cone invertido de Bergson. As lembranças-puras, ou como Deleuze prefere chamar, imagens virtuais, estão na base do cone, na parte mais distendida do passado. As lembranças-imagens não seriam mais virtualidades, mas atualizações, enquanto a percepção já é o atualizado.

<sup>246</sup> É possível que Bergson pretendesse dizer “atuais” e não reais, o que seria mais coerente com sua filosofia, que coloca o virtual também como uma realidade-fluxo.

com que nele se imprimam os movimentos e atitudes dos quais elas são o antecedente habitual. (BERGSON, 1999, p. 152).

Essas lembranças só coexistem, porque, no fundo, formam uma única e ampla memória. O reconhecimento atento esboçar-se-ia nesse vértice, como tendência à inversão do hábito. O hábito arrasta consigo essas imagens fugidias, mas só as encaixa em seu modelo acidentalmente e não regularmente como se pretende através de uma atenção atenta (não-focada).

Em relação à escola, há um currículo, ou melhor, uma parte dele, tornado presente, que se repete ao longo dos anos, que permite comparações com outras séries escolares. Podemos identificar automaticamente uma turma de crianças em terceira série, não apenas pela faixa etária, mas, também, pelo que a ela está sendo ensinado. O professor da série também possui elementos de si que com ela fazem corpo. São encontros que possuem todo um passado de percepções e afecções, associando ideias, fazendo interagir certas imagens, por fim, produzindo a “série” (também no sentido de linha). A meio caminho, encontra-se a lembrança-imagem que começa a materializar-se a partir de uma lembrança-pura (passado, virtual, micro-atos, sobre os quais não pensamos, mas que nos fazem pensar) para encarnar-se em percepções (presente).

Quando o presente/atual busca, na virtualidade que lhe é próprio, algo para completar-lhe, ou melhor, adaptar-se às necessidades do momento, é por salto que ele procede. “Deixamos o presente para nos recolocarmos primeiramente no passado em geral, e depois numa certa região do passado”<sup>247</sup>. Se a série escolar é o que percebemos como tal, onde o professor identifica-se e age de acordo com um plano de aula, ainda assim, essa linha/série permanece impregnada de uma virtualidade com a qual só poderemos entrar em contato por tateios, ou seja, por uma atenção descomprometida com a utilidade imediata. Dessa maneira, nossa lembrança:

[...] continua presa ao passado por raízes profundas, e se, uma vez realizada, não se ressentisse de sua virtualidade original, se não fosse, ao mesmo tempo que um estado presente, algo que se destaca do presente, não a reconheceríamos jamais como uma lembrança. (BERGSON, 1999, p. 156).

---

<sup>247</sup> Bergson, 1999, p. 156.

Passado e presente não se separam jamais, como pretende o associacionismo. Os elementos que os atravessam mantêm-se como estados mistos, impuros, diferente das multiplicidades descontínuas, que agem como se a associação operasse um corte imobilizador, criador do presente. Em busca da estabilidade, o associacionismo faz da percepção uma destituição da lembrança-imagem e, a partir dela, faz o mesmo em relação à lembrança-pura. O estável como ruptura do instável. Os princípios de associação não permitem pensarmos a coexistência<sup>248</sup> na diferença. Segundo Bergson (1999, p. 156), “O erro constante do associacionismo é substituir essa continuidade do devir, que é a realidade viva, por uma multiplicidade descontínua de elementos inertes e justapostos”.

Não temos como descobrir num estado realizado e presente as marcas de sua origem passada e, assim, distinguir o que é lembrança do que é percepção. Mesmo havendo pegadas na areia, sob nossos pés, logo atrás também há o vento soprando e ofuscando, numa mistura, as pegadas e a poeira.

[...] uma lembrança, à medida que se atualiza, tende a viver numa imagem; mas a recíproca não é verdadeira, e a imagem pura e simples não me reportará ao passado a menos que seja efetivamente no passado que eu vá buscá-la. (BERGSON, 1999, p. 158).

O plano sobre o qual os objetos atuais se concentram, definindo o presente, dá o suporte às nossas ações. É um plano espacial. A linha “a” converge na direção do espaço, quanto mais próximo do plano, mais espacializada ela se encontra. São graus de espacialização que, na direção contrária, sem encontrar um limite preciso, tangenciam com o tempo. O virtual é uma *expressão* do passado inteiro. Antes de avançarmos na dobra, nas inflexões sobre a linha “a”, queremos retomar alguns aspectos na perspectiva do tempo. E isso começa a ser esboçado neste próximo item.

## 3.2 CIVITAS-IMAGEM-TEMPO

### 3.2.1 Movimento aberrante: apresentação direta do tempo

---

<sup>248</sup> Não permitiriam explicar, por exemplo, as estruturas dissipativas apresentadas por I. Prigogine, como uma coexistência concreta do estável na instabilidade.

Como enlouquecer o movimento, *enlouquecer a aula*, tornando-a aberrante? Figuras e sons não garantem imagens ótico-sonoras. O problema reside no modo de como se produzem as *relações* com o tempo e não simplesmente através do ato de relacionar o tempo às figuras e aos sons como os representantes do tempo. A pergunta que se faz é: como apresentar o tempo sem representá-lo?

Problematizando por outra via, como produzir o desvio com as imagens-percepção e as imagens-ação? Como “tornar sensível o tempo e o pensamento”, ou ainda, como torná-los “visíveis e sonoros” ?<sup>249</sup> Se a proposta é esburacar os clichês, só conseguiremos tal feito com novas imagens, imagens-ópticas e sonoras que não se prolongam em ação e tampouco são induzidas por uma ação. Para Deleuze (1990a, p. 33), “o difícil é saber em que uma imagem ótica e sonora não é ela própria um clichê, quando muito uma foto”. O mesmo autor coloca que:

Não basta, decerto, para vencer, parodiar o clichê, nem mesmo fazer buracos nele ou esvaziá-lo. Não basta perturbar as ligações sensório-motoras. É preciso *juntar*, à imagem ótico-sonora, forças imensas que não são as de uma consciência simplesmente intelectual, nem mesmo social, mas de uma profunda intuição vital. [grifo do autor]. (DELEUZE, 1990a, p. 33).

É todo um trabalho de *reversão* em relação ao movimento do qual o tempo era sua medida para pensá-lo como uma perspectiva deste tempo. Ou ainda, como propôs Deleuze, uma *tripla reversão*<sup>250</sup>.

Era preciso que a imagem se liberasse dos vínculos sensório-motores, que deixasse de ser imagem-ação para se tornar imagem ótica, sonora (e tátil) pura, mas também era preciso que entrasse em relação outras forças, para escapar ao mundo dos clichês. (DELEUZE, 1990a, p. 33).

Falta ainda a terceira reversão. A primeira envolveu desvios e bifurcações<sup>251</sup> com o movimento normal que se produz na direção das imagens-motoras. Dessa bifurcação, produzindo o movimento aberrante, solidário a *curvatura entrópica*<sup>252</sup>,

---

<sup>249</sup> Deleuze, 1990a, p. 28. O problema da visibilidade já trouxemos anteriormente com Calvino (1990), com a proposta de uma “imaginação visiva”.

<sup>250</sup> Ibid, p. 34.

<sup>251</sup> [...] os pontos de bifurcação são o mais das vezes tão imperceptíveis que só podem revelar-se posteriormente, a uma memória atenta. (DELEUZE, 1990a, p. 66).

<sup>252</sup> Conforme o diagrama de interveRsões (capítulo 2).

surge, no *meio*, as imagens ótico-sonoras, ainda mistas, percorrendo uma região de indeterminação, por isso mesmo, vibráteis.

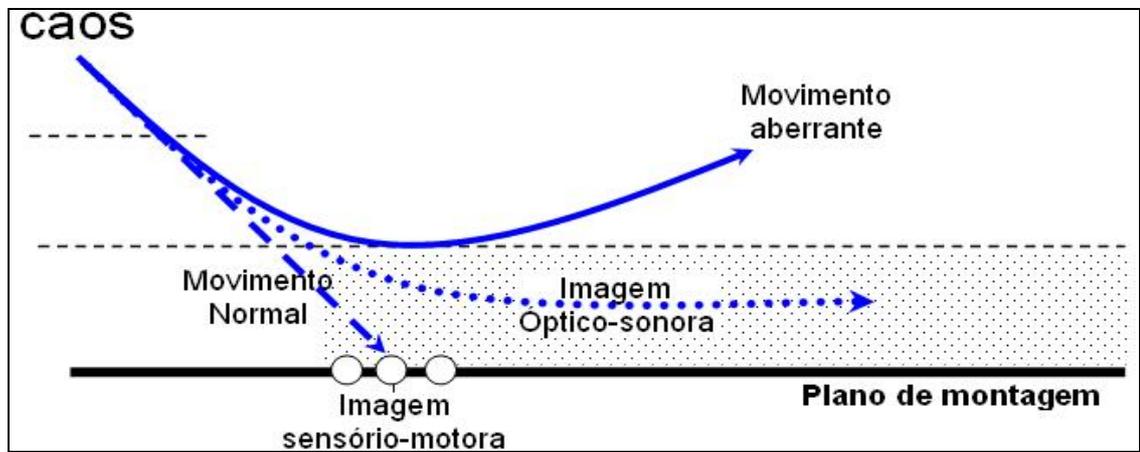


Diagrama 13 - Movimento aberrante: *apresentação* direta do tempo.

O que Deleuze chama de normalidade ou de *movimento normal* é a existência de centros. Enquanto desvio,

[...] um movimento que se furta à centragem, de uma maneira ou de outra, é como tal, anormal, aberrante. O que o movimento aberrante revela é o tempo como todo, como “abertura infinita”, anterioridade a qualquer movimento normal definido pela motricidade: é preciso que o tempo seja anterior ao desenrolar regrado de qualquer ação, que haja “um nascimento do mundo que não esteja ligado perfeitamente à experiência de nossa motricidade”, e que “a mais remota lembrança de imagem esteja separada de qualquer movimento dos corpos”<sup>253</sup>. (DELEUZE, 1990a, p. 33).

A terceira reversão é o tempo saindo dos eixos: “ele sai dos eixos que lhe fixavam as condutas no mundo, mas também os movimentos de mundo”. Nessa nova relação, não é mais o tempo que depende do movimento, é o *movimento aberrante* que depende do tempo. “A relação *situação sensório-motora/imagem indireta do tempo* é substituída por uma relação não-localizável *situação ótica e sonora pura/imagem-tempo direta*”. (DELEUZE, 1990, p. 55).

Assim, nesta terceira reversão, agora imagem ótica-sonora operando um misto atual-virtual, poderá diferenciar-se. Ao continuar a curvatura, numa das faces da diferenciação, naquela voltada para o virtual, esta torna-se imagem-lembrança, enquanto a outra retoma os clichês. A imagem-lembrança produz uma nova

<sup>253</sup> Aqui Deleuze faz referência a Jean-Louis Schefer (L’homme ordinaire du cinema, Cahiers du Cinema-Gallimard).

dimensão para a subjetividade ao preencher os intervalos entre as imagens-percepção e imagens-ação. Enfim, uma dimensão temporal da subjetividade. A subjetividade metamorfoseando-se até o momento em que “a única subjetividade é o tempo”, lembrando que é nós que somos interiores ao tempo e não o inverso, não fazendo muito sentido em falar num *tempo subjetivo*

Estas imagens-lembranças, diferentemente das *lembranças puras*, não são virtuais, nem tampouco atuais (neste caos seriam imagens-movimento), são imagens atualizando-se. Estas lembranças, em se atualizando, tendem a viver numa imagem, entretanto, diz Deleuze (1990a, p. 70), o inverso não é verdadeiro, “imaginar não é se lembrar”. Se a imagem-lembrança desce a linha reta da atualização e na direção do presente, a imaginação precisa tomar o caminho da curvatura.

## 4 TEMPO: INTERVERSÕES E REPETIÇÕES (parte 1)

### 4.1 IMAGENS-PERCEPÇÃO E IMAGENS-LEMBRANÇA: INTERVERSÕES NA MEMÓRIA

O fato das imagens percebidas conservarem-se como memória e, posteriormente, serem ativadas como lembranças para preencher os intervalos das percepções atuais, torna-se uma fonte de ilusões que nos fazem ver uma diferença de grau entre perceber e lembrar. A lembrança, sob efeito dessas ilusões, seria uma percepção mais fraca ou em nível diferente de atualização, ou, o que daria no mesmo, a percepção como uma lembrança mais intensa. Nesse caso, a percepção apareceria como um estado interior e não como de fato ela é, ou seja, um conjunto de imagens exteriores, recortadas pela atenção e aproximação a elas.

Bergson (1999), atento a esses estados mistos, fonte de ilusões produzidas pelas diferenças de grau, em que a diferença seria de natureza, aplica o método do corte (ou divisão) dos mistos. Bergson, em “Matéria e Memória” parte do misto percepção (a face voltada para a matéria) e lembrança (nossa face voltada para a memória). Esta é uma divisão possível apenas na filosofia, uma divisão pelo pensamento, um pensamento forçado a pensar e a dividir o indivisível. Mas é preciso dividir (em pensamento) o indivisível (ou melhor, que muda de natureza ao se dividir) para mostrar as limitações desta divisão. Produz assim uma teoria da percepção pura e uma teoria da lembrança pura, levando-as a sua exaustão e conseqüente contradição interna. O termo “puro” parece perigoso, mas importa para esta filosofia o “meio”, a “passagem” *entre* estas linhas “puras” que não passam de uma tendência produzida pelo pensamento para tensionar o próprio pensamento. Nossa ação, quando orientada para o útil e para o atual, não divide esses mistos, ou, quando divide, é para separá-los em grau. O método da divisão ou corte é o exercício de experimentar a virtualidade obscurecida que prolonga o presente no passado, a percepção na memória.

Colocar o problema da percepção em seu estado puro só faz sentido para um pensamento que se coloca primeiramente no passado, num passado inclusive anterior ao vivo para fazê-la distinguir radicalmente da lembrança, para encontrar com as diferenças de natureza e os modos como estas linhas se transversalizaram.

Também não é colocar o pensamento no passado para experimentar uma reconstituição, mas para instaurar as condições de um entre-fluxo. Fazer o pensamento experimentar um lugar onde “a realidade das coisas já não será construída ou reconstruída, mas tocada, penetrada, vivida”. (BERGSON, 1999, p. 72 e 73).

Procuraremos entender, ao mesmo tempo, a teoria da memória e o método filosófico de Bergson (partir do misto). Nesse caso, um misto formado pela percepção e a lembrança. A memória é o que se insere no intervalo produzido nas transições lembrança-percepção. Da divisão, obtém-se, de um lado, a percepção pura (linha “a”); e, do outro, a memória. A memória, que se encontra do lado da duração, o lado indivisível (a linha “b” de nosso esquema inicial) ou, ainda, o que muda de natureza ao se dividir. Assim, a memória diferencia-se em dois tipos: uma linha registrando, “sob a forma de imagens-lembranças, todos os acontecimentos de nossa vida cotidiana”. Não há aqui nenhuma intenção prática ou de utilização, mas o efeito de uma necessidade naturalizando-se<sup>254</sup>. Através dessa memória, poder-se-ia falar de um reconhecimento inteligente ou intelectual, de uma percepção já experimentada. Também é através dessa mesma memória que nos tornamos estratégicos em relação ao futuro. Se dependêssemos apenas dessa memória, não ultrapassaríamos o dado percebido, e nem poderíamos falar de subjetividades. Uma outra memória não atua sobre as imagens-percepção, escolhidas em favor da utilidade, porém, agora, traçando um plano onde vivências e experiências passadas compõem um passado inteiro, indivisível.

Mas, só falamos dessa segunda memória porque a outra, alinhando elementos (para favorecer nossas ações práticas) e movimentos (que opera nessas ações), modifica nosso organismo, cria disposições novas para agir. Essa é a tendência que culmina com o ultrapassamento, ou seja, a emergência de uma memória que dura e não apenas faz sucederem as imagens.

Numa palavra, “duas memórias, das quais uma imagina e a outra repete”<sup>255</sup>, sendo que essa segunda pode, com frequência, substituir a primeira e dar a ilusão dela. Segundo Bergson (1999, p. 90):

---

<sup>254</sup> Essa memória formaria uma espécie de névoa que acreditamos aproximar-se dos efeitos dos princípios de associação (em Hume) em que se produziriam os estados de coisas, a interação entre as coisas e a comunicação entre os corpos, criando uma imagem central que é o nosso corpo, enquanto ultrapassamento sobre as demais imagens.

<sup>255</sup> Bergson, 1999, p. 89.

Para evocar o passado em forma de imagem, é preciso poder abstrair-se da ação presente, é preciso saber dar valor ao inútil, é preciso querer sonhar [...] o passado que remontamos deste modo é escorregadio, sempre pronto a nos escapar, como se a memória regressiva fosse contrariada pela outra memória, mais natural, cujo movimento para diante nos leva a viver e a agir.

A partir dessas duas últimas seções, onde pensamos a imagem-movimento e a imagem-tempo, queremos trazer uma ideia a ser pensada em outros estudos e que envolva, também, o pensamento sem imagem: a potência da curvatura e do eterno retorno. Não discutiremos teoricamente, apenas esboçamos no diagrama de interveRsões.

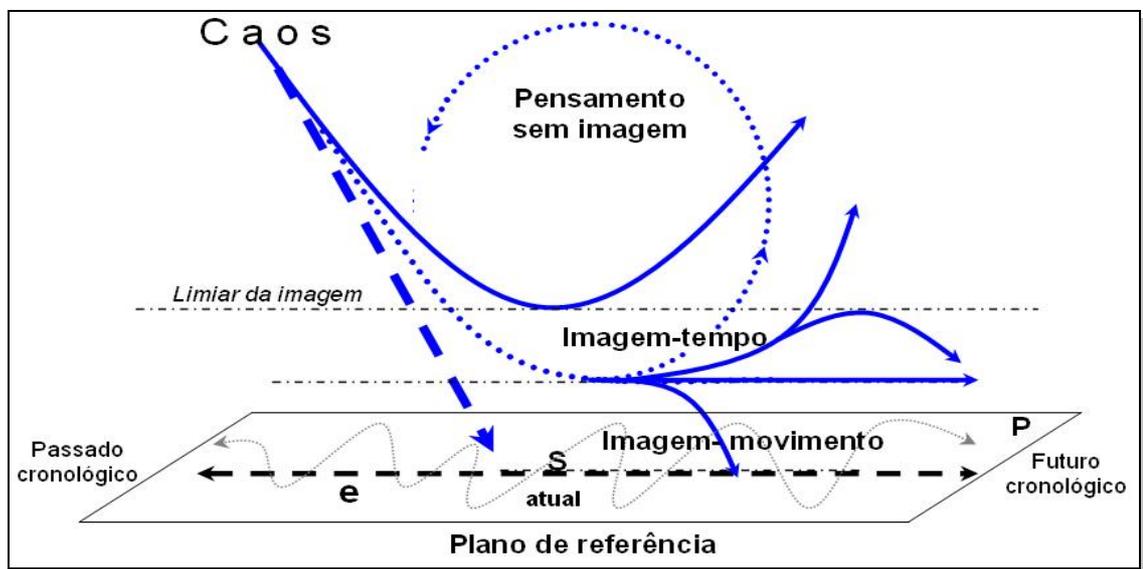


Diagrama 14 - Diagrama de InterveRsão das imagens

A ideia é que um pensamento sem imagem não estaria fora de um agenciamento com o pensamento com imagem. Imagem-movimento e imagem-tempo ou imagem-materializante e imagem-entrópica são divisões de imagem-mista que se produzem na relação com nosso corpo, que fazem *corpo* com o corpo para tornarem-se úteis e alinharem-se com nossos hábitos e rotinas.

#### 4.2 INTERVERSÕES PRESENTE-PASSADO

O método consiste em tomar o interior do devir, e, numa física, por exemplo, consistiria em deixar de perguntar onde estará um móvel, que configuração tomará

um sistema, por qual estado passará uma mudança a qualquer momento: “os momentos do tempo que não passam de paragens da nossa atenção teriam sido abolidos; seria o escoar do tempo, o próprio fluxo do real que se tentaria seguir”. (BERGSON, 1964, p. 330). Temos aqui uma primeira pista da duração, que faz “prolongar incessantemente no presente um passado indestrutível”, não temos mais como procurar saber “em que lugar a lembrança está conservada”. (BERGSON, 2006a, p. 83).

Não é pensar *no* passado, mas *com* o passado; senti-lo, deixar-se contagiar, ou simplesmente não lhe virar as costas. Somos passado muito antes de sermos presente. Um passado vivo, um passado *sendo* ou *passando* (e não um passado que *passou*), que se diferencia do presente não pela sucessão (como se ficasse para traz) mas pela contração e pela tensão que produz nessa contração (níveis de contração). Um passado que coexiste com o presente ao invés de sucedê-lo. O passado não apenas conserva-se no presente como “pode conservar-se a si mesmo” numa espécie de automatismo mecânico. (BERGSON, 2006a, p. 179).

Tomemos um dos exemplos apresentados por Bergson: enquanto falamos, quando pronunciamos a segunda metade de uma palavra, é preciso que lembremos da primeira metade da palavra quando articulamos a segunda metade... o mesmo vai ocorrer entre uma palavra e a seguinte...entre uma frase e a seguinte....não há paradas, não é um passado imobilizado do presente, e segue-se assim com todo o nosso discurso.

Nossa vida inteira, desde o primeiro despertar de nossa consciência, é algo como esse discurso indefinidamente prolongado. Sua duração é substancial, indivisível enquanto duração pura”. (BERGSON, 2006a, p. 84). A realidade é mudança... a mudança é indivisível... numa mudança indivisível, o passado se consubstancia com o presente...

#### 4.3 A DURAÇÃO DO PRESENTE NA COEXISTÊNCIA COM O PASSADO

Não há como pensar diretamente a duração do presente sem antes pensar como esse presente encontra-se contaminado pelos interesses da vida prática. Estamos falando aqui de um presente moldado na exterioridade, tal como nossos relógios captam e registram. O presente como “ponto de partida” é fonte de todo tipo de ilusão e de artificialismo quando nos voltamos para compreender alguns aspectos

de nossa realidade, especialmente as mudanças contínuas e a invenção permanente. O presente em si mesmo jamais durará, embora possa ocupar-se da duração. Será possível falar de um presente vivo, mas só depois de nos recolocarmos no passado, sobre o qual falaremos no próximo tópico.

O que precisaremos construir, e isso será fundamental no método, talvez o próprio método, é um entendimento do passado como potência inventiva, capaz de fazer do presente uma emergência, uma novidade, desfazendo-o como pontos sucessivos, enfileirando-se para um passado que morre, como se fosse “engavetando-se” de um arquivo.

Antes de discutir o método que terá a invenção-tempo do passado inteiro e que dá sentido às mudanças e a duração enquanto “realidade”, precisamos discutir melhor as limitações do presente (quando adotado como ponto de partida). Esse presente não é próprio apenas de nosso viver cotidiano, de nossas conversações rotineiras, de nossas atenções focadas, mas também é próprio dos sistemas estudados pela ciência: “[...] os sistemas sobre os quais a ciência opera acham-se num presente instantâneo que se renova sem cessar, e nunca na duração real, concreta, que o passado faz corpo com o presente”. (BERGSON, 1964, p. 58).

Mas por que pensamos assim, por recortes instantâneos, cortes imobilizadores sobre um plano que desconhecemos como movente por natureza? Qualquer tentativa nossa de resposta a esse problema tenderia a uma simplificação, pois envolve um plano filosófico ampliado, escapando aos estudos que realizamos até aqui. Apenas ensaiaremos algumas reflexões. Sabemos, em nossos diálogos com Bergson e Prigogine que, mesmo ao nos afastarmos dos sistemas em equilíbrio estável, enquanto seres vivos, mantemos uma dimensão que se difere por grau (e não por natureza) em relação à matéria bruta (que compõe os sistemas físicos e químicos). Talvez nossa percepção, até onde entendemos Bergson, seja esse lado que nos cola (no menor grau) nessa matéria. Segundo Bergson, percebemos sempre a menos, percebemos tudo o que os objetos são, menos o que não nos interessa. Esse interesse será relativo ao nosso passado inteiro, as nossas lembranças sobre esse passado. Destacamos, por enquanto, apenas a questão de que, se percebêssemos “tudo”, estaríamos por inteiro na extensão material, nos confundiríamos com os átomos. Perceber “tudo”, simultaneamente, pode significar não perceber “nada”, e o problema retornaria ao do tudo/nada e não mais um problema do devir, do meio, ou

melhor, não teríamos um verdadeiro problema nem mesmo as condições para pensar.

Nossa percepção quando mais se aproxima da matéria, menos contaminada estaria por nossas lembranças, nosso passado. Uma percepção que Bergson (1999) chamou de “percepção pura”. Uma percepção que só existe em teoria, na verdade, um conceito para mostrar uma tendência que um tipo de atenção seguiria (uma atenção focada). “A percepção pura aplica-se por definição a objetos presente”. (BERGSON, 1999, p. 79).

Há uma tendência na matéria que a orienta para um equilíbrio e uma estabilidade, mesmo sabendo com Prigogine, que, em situações muito particulares, algumas instabilidades podem inverter esse fluxo que, na física, chamaríamos de entrópico. Nossa percepção, solta nas exigências desse mundo prático, atraída pelas soluções mecanicistas, e que define um presente ponto-de-partida exteriorizado, é capaz de produzir, nesse exterior focado, uma série de inversões que seriam nosso cotidiano, quando estamos despreocupados, ao mesmo tempo que seriam fonte de nossas estratégias.

Se partirmos de um ponto ou acontecimento presente para entendê-lo como alargando em duas direções opostas, uma que aponta para o passado e a outra para o futuro, teremos uma primeira dificuldade: a de como essas duas linhas se conectariam, como interfeririam uma na outra. Ao adotarmos o presente como a realidade imediata, nossa atenção é o que prenderia como atual, construindo fronteiras entre mantê-lo como presente (pela sua utilidade e interesse) e o desinteresse que o colocaria no passado. O interesse atual, ou a sua atenuação, seria a marca de distinção entre o presente e o passado. Nesse sentido é que “[...] nosso presente cai no passado, quando deixamos de lhe atribuir um interesse atual”. (BERGSON, p. 175). Pensar em um presente que dura, iria requerer um salto desse passado inteiro que nos constitui para um “ponto” presente – mesmo que, em seguida o abandonemos enquanto “ponto” para falar de sua distensão ou de seu campo de dilatação – mesmo propondo uma reintegração desse passado do qual saltamos abruptamente (embora não saibamos como essa reintegração ocorreria), ou, ao contrário, não haveria salto, não haveria reintegração, e o que ocorreria aqui seria que desde sempre estivemos nesse presente que se eterniza. Eis o problema da eternidade.

Sobre o recorte do presente como zonas de interesse, Bergson coloca o seguinte exemplo: no cotidiano da vida prática e útil,

[...] um acontecimento pertence ao passado e entra na história quando não interessa mais diretamente a política do dia e pode ser negligenciado sem que os negócios sofram com isso. Enquanto sua ação se fizer sentir, ele adere à vida da nação e permanece presente para esta. (BERGSON, 2006a, p. 175).

Dois movimentos vão se constituindo, um que envolve tudo que perde o foco da atenção e que escoar para o passado; e o outro, o da própria atenção, que busca incessantemente o porvir, estrategiando as novas ações. “A natureza inventou um mecanismo para canalizar nossa atenção na direção do porvir, para desviá-la do passado – quero dizer, dessa parte de nossa história que não interessa mais a nossa ação presente”. (BERGSON, 2006a, p. 177).

Esse mecanismo alinha as experiências anteriores (simplificada na forma de lembranças) com a experiência do momento, no sentido de completá-la. Se não estivermos contagiados ou provocados por alguma filosofia, não escaparemos de pensar o presente como instante, um momento, um recorte que faço sobre um fundo qualquer, para me referir ao agora. Nossos relógios nos ajudam a fundar uma teoria do presente, a todo o instante definem um novo ponto como referência entre o que passou e o que virá. Ao definirmos o presente por uma percepção direta das coisas, temos a ilusão de que estamos percebendo as coisas e os movimentos tais como eles são em si, em sua realidade absoluta. Acreditamos que recortamos algo que tende a passar, real ou virtual, para tê-lo como um atual, como suporte para agir.

Se estivermos à procura de algo novo além da ação, uma invenção que ultrapasse o concreto, o artefato, da qual participa o pensamento forçado a pensar, não será no presente, tal como esboçamos, que iremos encontrar. Esse presente esboçado até aqui diz respeito a pensarmos em termos de ruptura ou salto, mesmo que seja uma única vez para instaurar esse presente original, seria definida uma origem da duração, um início absoluto que poderia ser procurado pelos mais curiosos. “A essência das explicações mecânicas está efetivamente em considerar o futuro e o passado calculáveis em função do presente, e em pretender portanto que tudo é dado”. (BERGSON, 1964, p. 71).

Nesse tópico, estamos falando de uma falsa crença que é a de acreditar “que o passado como tal só se constitui após ter sido presente” e, ainda que ele é novamente reconstituído pelo novo presente do qual ele agora é passado, assim sucessivamente, num sem fim de sobreposições, mesmo querendo que seja de forma sutil, quase contínua. As diferenças aqui entre passado e presente passam a ser de grau (produzido pelas sobreposições) e não de natureza. “Temos, em demasia, o hábito de pensar em termos de ‘presente’. Acreditamos que um presente só passa quando um outro presente o substitui”. (DELEUZE, 1999, p. 44).

Esse entendimento de presente produz com o passado o que Bergson chamou, conforme discutido no tópico “memória e duração”, de mistos mal analisados. Também é com esse entendimento que produzimos nossos modelos explicativos, nossos projetos e propostas de mudanças, e nos lançamos a multiplicá-los como verdadeiras pregações.

É compreensível que o presente nos produza esse tipo de comportamento, pois sua natureza é *passar* e não *ser*, ao contrário do passado que não passa mas é. É o fluxo transmissivo (pela natureza de passar) que, ao instaurar-se, pede por multiplicação. “O presente é um dado variável medido por um tempo contínuo, isto é, por um suposto movimento numa única direção: o presente passa à medida que este tempo se esgota. É o presente que passa, que define o atual. (DELEUZE, 1996b, p. 54).

O presente constitui um “fora” em relação a cada um de nós, diz respeito as nossas ações, e, por isso, tende a ganhar certa independência e autonomia, principalmente para um pensamento mais descuidado, cedendo a essas pressões.

O presente é sempre um atual.<sup>256</sup> Agir sobre o atual, sobre as imagens atuais do presente, é a principal função, inclusive de nosso corpo, sendo ele próprio uma imagem nesse atual. E o que chamo “meu presente consiste na consciência que tenho de meu corpo”. (BERGSON, 1999, p. 162).

Bergson fala de “nosso presente” e de um presente em geral: a matéria, enquanto extensão no espaço, é um presente que não para de recomeçar, enquanto nosso presente seria a materialidade de nossa existência, sendo nosso corpo referência num misto de sensações e movimento.

---

<sup>256</sup> Quando discutirmos o passado e o virtual, retomaremos essa reflexão sobre o atual.

Se quisermos falar em duração, invenção ou construção do presente será apenas desse presente que poderemos falar, ou seja, do meu presente. Não há um presente em geral que possa ser o “nosso” presente. Embora possa haver o presente da nossa nação, por exemplo, será sempre o presente de algo ou de alguém. São sempre pontas do tempo que exigem um corpo. Ao ir do presente ao passado não encontraremos outra coisa que não sejam as sucessões que definiriam a trajetória percorrida até tornar o presente que é. Não criaremos nada, apenas recompomos, descobrimos um possível.

Não é o presente em si que revela um modo de ser, pensar, agir; mas o sentido que nos movemos em relação a ele. Esse sentido pode ser de *atualização* e, nesse caso, estaríamos partindo do passado para o perceber enquanto *presente passando*; como pode ser de *realização*, num caminho inverso, do presente ao passado. Nesse segundo caso, encontraríamos no passado um conjunto de possibilidades preexistentes, realizando-se no presente (*presente sendo*). Mas é na primeira situação que “[...] a distinção entre o atual e o virtual corresponde a cisão mais fundamental do Tempo, quando ele avança diferenciando-se segundo duas grandes vias: fazer passar o presente e conservar o passado. (DELEUZE, 1996b, p. 54).

O que era até aqui um “ponto de partida” passará agora a constituir uma tendência: tendemos ao presente ao invés de partir dele.

Chegou a hora de retornarmos ao ponto de onde nos distanciamos provisoriamente e que diz respeito ao nosso passado e ao passado em geral. Anunciamos, no início do tópico anterior, que era preciso fundamentar sobre as limitações do pensamento e da invenção, quando partimos diretamente do presente. Quando não levamos em conta a participação do passado em tudo o que se atualiza como nosso presente, um passado como gerador desse presente; o presente como novidade radical, como ponta de presente, como emergência e, principalmente, como coexistência passado-presente e não mais sucessão presente-passado. Iremos mais lentamente nessa construção, pois, continuam aqui os fios que tecem a metodologia que perpassa toda a tese.

Acontece que essa forma de entender o presente como ponto de partida de nossas ações e, inclusive, como referência de nossos movimentos e do movimento em geral, constituiu conosco um modelo de inteligência que agencia estrategicamente nossos pensamentos voltados para as linhas de materialização, fazendo-os

alinharem-se com as linhas impostas pelas percepções orientadas pela vida prática. A percepção é a nossa face mais próxima desse mundo material, e, se deixada frouxa, alinha-se com a matéria inerte.

#### 4.4 DIAGRAMA DE INTERVERSÕES E O CONE DE BERGSON

Nesse tópico, aproximaremos o cone proposto por Bergson (1999, p. 190) e apresentado no capítulo três, com o diagrama de interveRsões que construímos ao longo da tese. Revisitando o que já dissemos sobre o cone, temos, na figura abaixo, no ponto S, o vértice do cone coincidindo com o presente no ponto que toca o plano P. Não há um presente no geral, alargado, ou um presente que dura. Ele só dura quando falo do “meu” presente, quando associado a um corpo. Ele dura porque o corpo dura, mas ele jamais dura em si, ao contrário do passado que não precisa agir para durar. “Meu presente é aquilo que me interessa, que vive para mim e, para dizer tudo, o que me impele à ação; enquanto que meu passado é essencialmente impotente”. (BERGSON, 1999, p.160). Sendo assim, apenas em relação ao presente faria sentido a ideia de “fazer durar”.

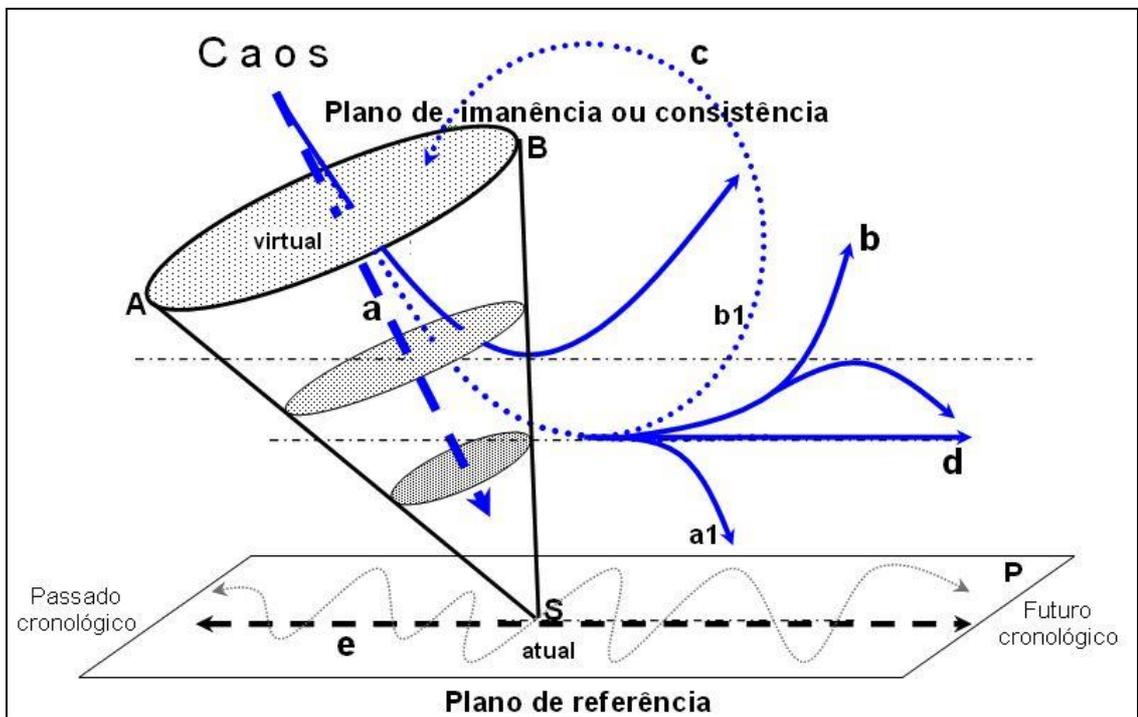


Diagrama 15 - Diagrama de interveRsões e o cone invertido de Bergson

Na figura acima, a linha “a” desce por associação, por princípios da matéria, enquanto a linha “b” continuando em “b1” curva-se por dissociação. A tendência dessa curvatura será o contágio da linha “a” (linha da qual tinha desviado), implicando-se nela, fazendo as lembranças-puras ou imagens virtuais do passado reverberarem nesse encontro, fonte do inusitado, do que nos surpreende.

Sobre esse aspecto, a proposta é partir do campo de ação, do presente, mas um presente não recortado, ou melhor, não imobilizado ou ofuscado por essa ação. É preciso afrouxar algumas amarras do presente para encontrar a curvatura que permita experimentar as sensações do passado. Não é uma escalada de volta sobre a linha que desceu da virtualidade ao atual. Interverter é retornar pela curvatura e não pela inversão total (como oposição).

O presente em si não dura, mas “ocupa” uma duração. Ele precisa dessa duração para evitar que se torne um ponto matemático no espaço. A pergunta a ser feita com Bergson (1999, p. 161) é: “onde se situa essa duração?” A duração virtual (do passado) é tão intensa que a atualização nunca é completa ou descolada, fazendo com que mesmo no presente o passado jamais lhe abandone, nunca fica para trás, coexiste o tempo todo. O meu presente está na duração, ao contrário do passado que dura em si. O presente é inventado, enquanto o passado é a própria invenção, o inventor. Em relação ao presente, nós o inventamos e inventamos coisas; já, em relação ao passado, somos por ele inventados. O passado é uma multiplicidade, enquanto o presente é uma individualidade. Parece não haver, por essa ótica, nenhum sentido em falar de “nosso” presente.

O que é nosso, e de todas as coisas, é a lembrança pura. Nossa porque não ocupa parte de nenhum corpo em particular, diferentemente da percepção. Ela foi vivida, mas não se tornou útil, permaneceu passiva. Ao ativá-la “ela irá se tornar atual, isto é, sensação capaz de provocar movimentos”. (BERGSON, 1999, p. 163). Isso que faz com que a diferença entre a lembrança pura e as sensações atuais seja uma diferença de natureza (passiva - ativa) e não de grau (como se uma fosse versão atenuada da outra).

A matéria, ao contrário de nosso corpo, é apenas movimento, pois

[...] enquanto extensão no espaço, deve ser definida como um presente que não cessa de recomeçar, nosso presente, inversamente, é a própria materialidade de nossa existência, ou seja, um conjunto de sensação e movimento, nada mais. (BERGSON, 1999, p. 162).

Se nossa percepção fosse pura, sem a contaminação de nossa memória organizada em lembrança-imagem, o momento presente seria um corte instantâneo, imobilizador, sem nada que o ligasse na duração. Esse corte é o que, segundo Bergson (1999, p. 162), “chamamos de mundo material: nosso corpo ocupa o centro dele”.

O passado é lembrança pura, virtualidade, passivo por natureza, mas guarda em si toda a potência inventiva. Toda a convergência desse passado inteiro, passivo, sem que nele possamos pensar, produziu sua contração máxima como um presente atual. Ao longo de sua atualização, ele produziu lembranças-imagens em acordo com percepções e sensações e em acordo com nossas afecções. Vimos antes que essas afecções são como impureza que parte de nosso corpo para misturar-se nas percepções, recortando-as, evitando que permaneçam percepções puras. Do mesmo modo, essas percepções movimentaram elementos da lembrança-pura, desencadeando sua atualização. Tudo isso se dá em função de certos interesses úteis e de necessidades da própria vida, do cotidiano, e, se quisermos, da natureza.

Nessa passagem abaixo, Bergson retoma o encontro dos movimentos e fluxos no sentido inverso presente-passado.

O que chamo meu presente é minha atitude em face do futuro imediato, é minha ação iminente. Meu presente é portanto efetivamente sensório-motor. De meu passado apenas torna-se **imagem**, e portanto sensação ao menos nascente, o que é capaz de colaborar com essa ação, de inserir-se nessa atitude, em uma palavra, de tornar-se útil; mas, tão logo se transforma em **imagem**, o passado deixa o estado de lembrança pura e se confunde com uma certa parte de meu presente. A lembrança atualizada em imagem difere assim profundamente dessa lembrança pura. **A imagem é um estado presente, e só pode participar do passado através da lembrança da qual ela saiu.** A lembrança, ao contrário, impotente enquanto permanece inútil, não se mistura com a sensação e não se vincula com o presente, sendo portanto inextensiva [grifo meu]. (BERGSON, 1999, p. 164)

Porém, no domínio do senso comum que temos do tempo, e por extensão, das coisas em geral, todo o real é atual. A realidade do virtual é negligenciada pela incapacidade de agir. A supremacia do espaço para um pensamento liberado de traçar consistências surge daí. Acreditamos no que não vemos pela simples possibilidade de agir. O espaço parece “conservar indefinidamente *coisas* que aí se justapõem, enquanto o tempo destruiria, pouco a pouco, *estados* que se sucedem nele” [grifo do autor]. (BERGSON, 1999, p. 168).

Em relação ao nosso diagrama, no plano P, espaço sobre o qual se depositam os objetos da percepção, e o ponto “s”, como um ponto da ação presente, não hesitamos em afirmar uma realidade prolongada, espalhando-se pelo plano. Estou aqui, agora, escrevendo no computador, mas sei que atrás de mim há uma porta, do outro lado da parede em frente há um quarto, e assim vou afirmando uma realidade dos objetos que se estende para a rua, para a cidade. Porém, sobre a linha “a” em que se depositam as lembranças sucessivas, escalonadas no tempo, perco a referência e o poder de agir sobre elas.

O mesmo instinto, em virtude do qual abrimos indefinidamente diante de nós o espaço, faz com que fechemos atrás de nós o tempo à medida que ele passa. E, se a realidade, enquanto extensão, nos parece ultrapassar ao infinito nossa percepção, em nossa vida interior, ao contrário, só nos parece *real* o que começa com o presente; o resto é praticamente abolido [grifo do autor]. (BERGSON, 1999, p. 169).

Em relação à série dos objetos (da percepção) escalonados no espaço (plano P) e os estados (da lembrança) sucessivamente (des)envolvidos no tempo (linha “a”), apesar de comparáveis no encontro que produz o presente, não é assim, porque, segundo Bergson (1999, p. 170): “adquirimos o hábito de acentuar as diferenças e, por outro lado, de apagar as semelhanças”.

No caso dos objetos escalonados no espaço, há um condicionamento em termos de previsibilidade e de antecipação do que sucede. Uma ordem necessária se estabelece aqui, enquanto na linha do tempo os estados são contingenciais. Os objetos encadeiam-se, e a percepção forma o elo entre eles, mas Bergson argumenta que nossas lembranças formam cadeias do mesmo tipo e que o nosso caráter é a contração atual e sempre presente de todos nossos estados passados. Diz o autor:

[...] nossa vida psicológica anterior existe inclusive mais, para nós, do que o mundo externo, do qual nunca percebemos mais do que uma parte muito pequena, enquanto, ao contrário, utilizamos a totalidade de nossa experiência vivida. (BERGSON, 1999, p. 170 -171).

O pensamento simplificado pela objetividade ou mesmo por uma estratégia costuma aceitar, a cada instante, o útil e rejeitar, momentaneamente, o supérfluo. Algumas de nossas percepções antigas se materializam, trazidas pelo eterno retorno da diferença, mas, para que, em torno da ação, as percepções antigas se unam com

as percepções presentes. Esse alinhamento no espaço sobressaindo-se pela necessidade de agir e dominá-lo, ou ainda, de estrategiar, pode exigir intervalos no tempo, algo que um pensamento mais ajustado a suas metas não preencheria. “As mesmas razões que fazem com que nossas percepções se disponham em continuidade rigorosa no espaço fazem portanto com que nossas lembranças se iluminem de maneira que descontinuem no tempo”. (BERGSON, 1999, p. 171).

Apesar destes dois modos de existência (objetos não-percebidos no espaço e imagens não-lembradas no tempo) não serem radicalmente diferentes, as exigências de ação são inversas num e noutro caso.

## **5 TEMPO: INTERVERSÕES E REPETIÇÕES (parte 2)**

Discutiremos, brevemente, as três repetições do tempo: como o hábito, que faz do presente sua repetição, ou seja, a primeira *síntese* do tempo; como memória, segunda *síntese*, que preenche intervalos produzidos pela percepção; e, por fim, como eterno retorno da diferença.

### **5.1 REPETIÇÕES DO PRESENTE E REPETIÇÕES DO PASSADO**

Deleuze traz o problema do presente em Diferença e Repetição, quando aborda a questão da repetição. Para Deleuze, em seu pensamento transversalizado pelos problemas que Bergson coloca sobre o tempo, não há “presente” como *característica* do tempo. O presente estaria em função da repetição. Ele distingue dois tipos de repetições: a repetição material, em que instantes sucessivos são contraídos em um presente vivo; e a repetição espiritual, em que o passado puro é contraído como uma totalidade virtual coexistente. Dessas duas formas de repetição, e do presente que cada uma implica, ele diz: “Uma está nua, a outra está vestida; uma é das partes, a outra é do Todo; uma é de sucessão, a outra é de coexistência; uma é atual, a outra é virtual; uma é horizontal, a outra é vertical. (DELEUZE, 1988, p. 148).

O presente é sempre diferença contraída; mas, num caso, o presente é estado mais contraído de instantes ou de elementos sucessivos, independentes um dos

outros em si, uma contração atualizada<sup>257</sup>. No outro caso, o presente designa o grau mais contraído de um passado inteiro, que é em si uma totalidade coexistente com diferentes níveis de contração. Uma contração atualizando-se e não atualizada como no anterior. Aqui, poderíamos falar de uma dupla articulação dos presentes transversalizando-se, um cruzamento de séries temporais presentes: extensivas e intensivas.

Num sentido, temos o caráter empírico do presente, com suas relações de sucessão e de simultaneidade e de associações segundo os princípios (causalidade, contiguidade e semelhança). Um presente cronológico transformando os estados de coisas através dos princípios de associação em coisas numa variação de grau com a matéria. Este é o modo como o tempo (presente como referência) opera no plano de referência da ciência, podendo ser considerado como uma *quarta dimensão do espaço*. Em outras palavras, “a ciência conta instantes, anota simultaneidades, mas continua sem domínio sobre o que se passa nos intervalos” Bergson (2006b, p. 68).

Noutro sentido, transversalizando este plano crono-espacial, um ponto de convergência máxima, um “ponto genético”,<sup>258</sup> atualizando um passado inteiro, um passado-fluxo, que se atualiza inteiro, em sua contração máxima (no vértice do cone), mas que é sempre diferença, ressoando o eterno retorno.

Na figura anterior, ao seguirmos a linha “a” veremos que ela mostra esta repetição do passado em diferentes níveis de contração (nas secções do cone) numa tendência a contração máxima que coincide com o vértice “S”. A linha pontilhada “e” traçada sobre o plano de referência “P” indica os sentidos das sucessões espaço-temporais. Esta contração máxima (S) é um dos presentes, um “passado inteiro” presente enquanto atualização. O “[...] que vivemos empiricamente como uma sucessão de presentes diferentes, do ponto de vista da síntese ativa, é também a *coexistência sempre crescente dos níveis do passado na síntese passiva*” [grifo do autor]. (DELEUZE, 1988, p. 151).

A primeira repetição, ou primeira síntese do tempo, é a síntese do hábito. Deleuze chama de *síntese* em função dos vínculos com o presente e com os princípios de semelhança. Esta síntese seria a *fundação* do tempo: “a fundação

<sup>257</sup> É próprio da “representação”, conforme discutimos no capítulo 2, “tomar como modelo uma repetição material e nua, que ela compreende pelo Mesmo e explica pelo negativo”. (DELEUZE, 1988, p. 449).

<sup>258</sup> Pelbart (2004, p. 125) falará de uma cronogênese em referência a este ponto genético, e numa cronologia em referência às sucessões dos pontos cronológicos.

concerne ao solo e mostra como algo se estabelece sobre este solo, ocupa-o e o possui”(DELEUZE, 1988, p. 141). São as rugosidades sobre um plano liso, “o solo movente ocupado pelo presente que passa”. (DELEUZE, 1988, p. 141). Se o presente passa, ele não é ainda o tempo, ele é intratemporal. O que faz com que o presente passe, ou seja, o fundamento do tempo, é a memória. “O hábito é síntese originária do tempo que constitui a vida do presente que passa; a memória é a síntese fundamental do tempo, que constitui o ser do passado (o que faz passar o presente). (DELEUZE, 1988, p. 142).

Essas relações entre o presente e o passado são geradoras de uma série de paradoxos, apresentados por Deleuze (1988, p. 144) como “os quatro paradoxo do passado”, e eles seriam: o paradoxo da contemporaneidade, que denominei no primeiro capítulo de co-existência (com hífen): *cada* passado (na linha “e”) é contemporâneo do presente que ele foi. “É porque o passado é contemporâneo de si como presente que todo presente passa, e passa em proveito de um novo presente”.<sup>259</sup> O segundo paradoxo é o da coexistência (sem hífen). “Se cada passado é contemporâneo do presente que ele foi, *todo* o passado coexiste com o novo presente em relação ao qual ele é agora passado. O passado não está “neste” segundo presente como não está “após” o primeiro”.<sup>260</sup> Este é então a ponta de presente, o vértice do cone de Bergson, o passado inteiro em seu estado mais contraído. O passado deixa de ser uma dimensão do tempo para ser uma síntese do tempo inteiro. O terceiro paradoxo é o da pré-existência, um passado que jamais foi presente, um passado puro (lembança pura em Bergson) que só seria atingido pelo eterno retorno da diferença. Assim, o cone envolve os três paradoxos: contemporaneidade, coexistência e a preexistência, sendo ele o quarto paradoxo. Não estaria longe de encontrarmos algumas semelhanças com os paradoxos do tempo na ciência: simultaneidade (contemporaneidade), bifurcações (coexistência), preexistência (instabilidade), eterno retorno (caos). Poderíamos pensar ainda na contemporaneidade como uma co-existência dos presentes, a coexistência como a coexistência em si do passado e o eterno retorno como a coexistência do futuro.

Assim, a primeira síntese do tempo, repetição pelo hábito, era a síntese do presente ou, como Deleuze preferiu chamar, síntese do presente vivo (que age, atual). O presente é o repetidor. A segunda síntese seria então do vivendo-vivido ou,

<sup>259</sup> Deleuze, 1988, p. 144.

<sup>260</sup> Id.

nas palavras de Deleuze, do passado puro (repetição pela memória). O passado é a repetição.

Na primeira síntese, a que o empirismo opera, as associações das ideias para produzir o presente não eram explicadas por que essa e não aquela ideia se associava na imaginação. A segunda repetição (da memória) dá a consistência que faltava ao hábito no traçado do plano de referência, a associação, ao se articular nessa segunda repetição (dupla articulação) não é mais nem aleatória, muito menos intencional, e sim uma articulação *tensional*, mas que é, ainda, articulação. A representação permanece em sua sombra, pois ela chegou ao limite, mas não atingiu o limiar, porque faltaria uma terceira síntese para atingi-lo.

## 5.2 TERCEIRA REPETIÇÃO: REPETIÇÃO DO FUTURO

Ultrapassar o limiar é o papel da terceira síntese do tempo: “o tempo fora dos eixos [...] o tempo enlouquecido, saído da curvatura [...]”<sup>261</sup>. O que é produzido nessa síntese, o absolutamente novo, continua sendo a repetição, mas a terceira repetição, “desta vez por excesso, a repetição do futuro como eterno retorno”. (DELEUZE, 1988, p. 158).

Nem repetição, nem repetidor, o futuro é o repetido, mas na condição da deficiência, do que vazou do cone, e também do que retorna, invade-o novamente, lá onde o presente não atingia, onde era passado puro, virtualidade consistente, instabilizada pelo eterno retorno que se confunde com os fluxos vindo do caos.

Novamente, a proposta de Deleuze, assim como em Bergson, não é de ruptura, mas de coexistência, modos de coexistência que vão se metamorfoseando. “Servir-se da repetição do hábito e da repetição da memória”<sup>262</sup> mesmo que seja para deixá-las pelo caminho.

Esse tempo futuro, saído dos eixos, escapando ao funcionamento cíclico do presente, assim como fugindo às circularidades do passado que produzem o cone, encontra uma tendência à uma nova linha reta (d), retornando como um círculo eternamente descentrado, pois o que lhe faz voltar não é mais o semelhante, mas o díspar, as dissimilitudes.

---

<sup>261</sup> Deleuze, 1988, p. 155.

<sup>262</sup> *Id.*, p. 161.

A linha reta (linha “a” na figura 15) que ao longo da tese foi o símbolo da cronologia, é também a mais labiríntica das linhas enquanto permanece como linha do “meio” (linha “d” na figura 15), enquanto não ultrapassa um limiar de estratificação e sedimentação. Na emergência do caos, ela coexiste com a curvatura. Essa coexistência é a condição do surgimento das linhas mistas, de segmentaridade molecular, itinerando o “meio”. Eis o “[...] o labirinto em linha reta, que é, como diz Borges, “invisível, incessante. O tempo vazio fora dos eixos [...]”. (DELEUZE, 1988, p. 188).

Se por um lado, “é preciso viver e conceber o tempo fora dos eixos, o tempo posto em linha reta [...]”<sup>263</sup>, desfazendo os sistemas cíclicos, bem centrados, determinados na linha “a” (figura 15), essa nova linha reta, emergente, molecular, do meio, “levada pelo seu próprio comprimento, torna a formar um círculo eternamente descentrado”<sup>264</sup>.

Para Deleuze (1998, p. 469), o conteúdo desse terceiro tempo, desse informal no extremo da forma do tempo, desse círculo descentrado que se desloca na extremidade da linha reta, afetado, “modificado” pelo eterno retorno trata-se do simulacro, exclusivamente dos simulacros.

### 5.3 O PASSADO COMO MOVIMENTO CONTÍNUO E A TRAJETÓRIA COMO DESCONTINUIDADE

Ao mesmo tempo que nossa percepção atual e, por assim dizer, instantânea efetua essa divisão da matéria em objetos independentes, nossa memória solidifica-se em qualidades sensíveis o escoamento contínuo das coisas. (BERGSON, 1999, p. 247).

A memória prolonga o passado no presente, aumenta nossa percepção (condensando o passado), permitindo, desse modo, que nossa ação disponha do futuro e torne-se antecipadora.

O espaço homogêneo e o tempo homogêneo não são portanto nem propriedades das coisas, nem condições essenciais de nossa faculdade de conhecê-los: exprimem, de uma forma abstrata, o duplo trabalho de solidificação e de divisão que aplicamos à continuidade movente do real para

<sup>263</sup> Deleuze, 1988, p. 467.

<sup>264</sup> *Id.*, p. 193.

nela encontrarmos pontos de apoio, para nela fixarmos centros de operação, para nela introduzirmos, enfim, mudanças verdadeiras; estes são os esquemas de nossa ação sobre a matéria. (BERGSON, 1999, p. 248).

O problema surge porque essa simplificação, mantida num misto, é simplificação do próprio pensamento, que prefere o conforto das linhas atualizadas (que seguiram a ordem da matéria) e não a própria atualização (o meio), as zonas de indiscernibilidade. Do mesmo modo, quando queremos conhecer algo, nós nos utilizamos desses esquemas construídos para agir e suportar a espacialização das coisas.

[...] o espaço é de fato o símbolo da fixidez e da divisibilidade ao infinito. A extensão concreta, ou seja, a diversidade das qualidades sensíveis, não está nele; é ele que colocamos nela. O espaço não é o suporte sobre o qual o movimento real se põe; é o movimento real, ao contrário, que o põe abaixo de si. (BERGSON, 1999, p. 255).

Porém, nossa imaginação inverte essa ordem material, naturalizante, que prefere a comodidade da primazia do espaço, do repouso em relação à mobilidade. Como se agir sobre as coisas fosse acrescentar-lhe movimento. Desqualificamos o movimento toda vez que instauramos, sobre o espaço homogêneo, uma trajetória e nela fixamos posições. O movimento é indivisível, mas nos iludimos pela primazia da trajetória. Quando movimento minha mão, de um lado para o outro, o que posso descrever e dividir é a trajetória, como efeito do movimento e não como condição.

Perceber o movimento, sua qualidade, significa inverter a lógica que tende a orientar-se pela trajetória. O tempo cronológico está alinhado às trajetórias e não ao movimento. Nesse caso, seria o tempo “que inventamos” e não o tempo como sendo “a invenção”. Não há nada que preceda ao tempo, nem mesmo a invenção. Assim como a trajetória é essa linha pontilhada que colocamos artificialmente abaixo do movimento, para quantificá-lo, o espaço é o fundo de mesma natureza que colocamos abaixo da matéria. Ele não passa de um esquema ou símbolo, vantajoso a um ser que age mas não a um ser que pensa invertendo o próprio pensamento. A matéria, na bifurcação do caos, tensionando com a entropia, segue instável, entretanto, colocamos espaço para dar-lhe contornos que, em outras palavras, significaria agir, ou seja, colocamos espaço (numeramo-na) na matéria, e não a matéria no espaço.

Na percepção pura temos o movimento primitivo, o objeto percebido (algo de um objeto presente), um corpo que modifica o nosso e mantém a continuidade dos eventos, mas, na percepção concreta, emergem intervalos. Esses intervalos serão preenchidos pela lembrança (representação de um objeto ausente), impureza na percepção, que faz nossa consciência prolongar uns nos outros, uma pluralidade de eventos. “Entre a presença e a ausência não há nenhum grau, nenhum meio-termo”. É nesse sentido que não há diferença de grau, mas de natureza entre a percepção e a lembrança.

A ativação de lembranças puras, para torná-las lembrança-imagem e materializar-se no presente não acontece por um despertar mecânico que a percepção desencadearia sobre elas, mas acontece por um tensionamento com o pensamento, às vezes, explicitadas por “angústias” pelos professores no projeto civitas, na construção do presente. “A memória não consiste, em absoluto, numa regressão do presente ao passado, mas, ao contrário, num progresso do passado ao presente”. (BERGSON, 1999, p. 280).

Do ponto de vista do pensamento não automático, pensamento nômade, é no passado que nos colocamos de saída,

[...] partimos de um “estado virtual”, que conduzimos pouco a pouco, através de uma série de *planos de consciência* diferentes, até o termo em que ele se materializa numa percepção atual, isto é, no ponto em que ele se torna um estado presente e atuante [grifo do autor]. (BERGSON, 1999, p. 280).

O estado virtual é a própria lembrança pura, intensidade pura. A natureza do presente sustenta-se na ação e não na intensidade. É o que nos faz agir, portanto, sensorial, motor. Ele é um estado de nosso corpo. O passado, ao contrário, é o que não age, mas poderia agir, ou seja, “[...] agirá ao inserir-se numa sensação presente da qual tomará emprestada a vitalidade [...] no momento em que a lembrança se atualiza passando assim a agir, ela deixa de ser lembrança, torna-se novamente percepção”. (BERGSON, 1999, p. 281).

O estado cerebral não faz mais do que prolongar as lembranças, estados virtuais, em estados atuais, presentes. O cérebro não é um repositório de lembranças, as lembranças não precisam de recipiente, elas se conservam em si mesmas<sup>265</sup>. O estado cerebral é um estado de passagem, de comunicação. “Existem

<sup>265</sup> Conforme Bergson, 1999, p. 27 e 37.

imagens, as coisas mesmas são imagens, porque as imagens não estão na cabeça, no cérebro. Ao contrário, é o cérebro que é uma imagem entre outras”. (DELEUZE, 1992, p. 57).

#### 5.4 INTERVERSÕES ENTRE A PERCEPÇÃO E A AFECÇÃO: A IMAGEM-CORPO COMO LIMAR

Se há estados de coisas emergindo de um caos virtual, produzindo singularidades, há também individualizações, personificações, regras gerais, representações, que encontram no corpo um “centro” de estabilidade, uma espécie de atrator, para utilizarmos um conceito próprio da teoria do caos. A contribuição de Bergson, num primeiro momento, será através de sua teoria das imagens: a imagem preenchendo esse intervalo entre as coisas e a representação das coisas.

Essa teoria é importante para compreendermos por que *algumas* imagens, e não outras, são orientadas numa direção de convergência, também, o quanto os princípios de associação (por semelhança, por contiguidade) possibilitam o ultrapassamento (continuando a curvatura) dos elementos que lhe deram origem: de matéria inerte a *corpo* vivente e a uma *subjetividade*. Um ultrapassamento da percepção justamente por perceber menos, por desviar de perceber tudo, por produzir o intervalo

O projeto civitas, enquanto imaginação, ao colocar-se “visível” à escola, ao deixar-se “perceber” é, em parte, também excluído naquilo que não interessa ao corpo-escola, ao corpo-professor. Um modo de captura acontece por uma atenção (focada) que encontra elementos instituintes assemelhando-se às instituições do corpo (professor, escola, etc). Nossa atenção é seletiva, selecionamos o que nos interessa na construção do presente (o presente como um atrator, gerador de estabilidade). Como essa atenção seletiva, que garante a construção do presente, arrasta consigo uma parte da virtualidade que não foi inteiramente atualizada? Como a tendência ao útil pode levar consigo um pouco de inutilidade?

A face útil do projeto civitas, do ponto de vista curricular, e das primeiras aproximações, é a proposta de construção da “maquete” de *uma* imagem-cidade. Como o plano de curso da terceira série propõe um currículo que se organiza em torno do estudo sobre a imagem-movimento-município local, a proposta de trabalhar com uma imagem-tempo-cidade captura a atenção e a disponibilidade do professor

em função das semelhanças. Porém, por mais que a *ideia* de município e o *conceito* de cidade assemelhem-se entre si, as tentativas de encontrar um no outro (por sobreposição) produzem tensionamentos e problematizações, que serão amenizados apenas na dissociação, na diferenciação. O município é uma forma atualizada da natureza cidade, do devir cidade. Estudar o “município”, assim como muitos dos conteúdos que compõem os currículos escolares, configura tendência em transmitir o presente, o atual, o local.

O município foi recortado, fragmentado, em vários elementos (distritos, economia, meios de comunicação, meios de transporte, saneamento básico, meio ambiente, organização política, etc.) para configurar um plano de ação. Porém, segundo Bergson (1999, p. 17), ao mudarmos esses objetos ou, ainda, suas posições em relação a esse corpo (meu, do professor, da escola): “tudo se altera nos movimentos interiores [...] Mas tudo se altera também em ‘minha percepção’. Minha percepção é portanto função desses movimentos moleculares, ela depende deles [...]”.

Mas, mudar ou deslocar apenas a percepção, é mudar a forma do corte sobre o movimento infinito das coisas, nada mais que isso. Pois, na percepção, não há diferença de natureza entre aquilo que percebemos das coisas, da matéria, e as próprias coisas. A percepção é apenas um grau menor em relação à matéria, um recorte que deixa algo de fora, que não nos interessa no momento, enquanto outras são escolhidas, recolhidas. Neste sentido, perceber seria escolher, e “consciência consistiria antes de tudo nesse discernimento prático”. (BERGSON, 1999, p. 39). O mesmo autor coloca que o que temos que explicar “*não é como a percepção nasce, mas como ela se limita, já que ela seria, de direito, a imagem do todo, e ela se reduz, de fato, ‘àquilo que interessa’*”. “Inventar as condições da invenção”<sup>266</sup> seria, neste sentido, encontrar modos de interagir com o que nos escapa, que foge, que não foi útil.

Mas, se a percepção é apenas “superfície” em relação ao corpo, se ela é a própria matéria, e nada mais do que isso, incapaz, portanto, de produzir qualquer diferença que não seja de grau com os objetos observados, qual a importância de

---

<sup>266</sup> Pelbart (2004, p. 189), citando M. Serres, *Éclaircissements* (1992, p. 129), onde diz que esta é uma tarefa da filosofia e prossegue em nota do autor por ele citado: “Não só ela deve inventar, mas ela inventa o solo comum às invenções por vir. Ela tem por função inventar as condições da invenção. Isso é verdadeiro para Aristóteles, Descartes, Leibniz... até Bergson”.

considerá-la nessa busca pela inventividade de novos modos de relação, de experimentação, enfim, de vida em contextos pedagógicos?

A percepção é essa face mais próxima do que seria um mundo externo (em relação ao meu corpo). Nossa emergência enquanto vivo se deu numa relação com a matéria, e dela não nos desprendemos por inteiro, e a face mais próxima é a percepção. Sequer aí houve ruptura. Acontece que essa percepção que temos do mundo material, por um lado, pode ser mais imediata, quase que alinhada mecanicamente com as estruturas dessa matéria, como, por outro lado, no ultrapassamento, podemos hesitar a esse alinhamento. Se o útil nos “cola” e nos determina em relação à matéria, nem por isso deixamos de estar cercados por inutilidades, por uma zona de indeterminação. Há um conjunto de coisas com as quais estamos em relação, mas, através da percepção, variam o tempo todo em quantidade e em distância.

Qualquer que seja essa relação, qualquer que seja portanto a natureza íntima da percepção, pode-se afirmar que a amplitude da percepção mede exatamente a indeterminação da ação consecutiva, e conseqüentemente enunciar esta lei: *a percepção dispõe do espaço na exata proporção em que a ação dispõe do tempo.* (BERGSON, 1999, p. 29).

Ao variar em distância, as imagens, que são alvo da percepção, são aquelas sobre as quais poderíamos, virtualmente, agir. À medida que nos aproximamos, tendemos a uma ação real, nosso corpo está diante de uma sensação, ou seja, não apenas da percepção. A afecção, segundo Bergson (1999, p. 273), é justamente essa ação tornada real. E é essa possibilidade de afecção que nos coloca diante do intervalo, da hesitação e da possibilidade de interverter sentidos. Em outras palavras, é justamente nesse micro-intervalo, modificando as velocidades dos fluxos que tendem a compor (ou associarem-se) com meu corpo, produzindo afecções, que surge a possibilidade do desvio, a indeterminação da ação.

Não sabemos de início como os professores percebem o projeto civitas. Qual as possibilidades (em termos de ação) em relação as práticas em curso? Essas questões – caso permaneçam no plano das percepções, ou seja, das ações virtuais dos professores (e suas práticas em curso) em relação às possibilidades do projeto civitas, enquanto limitadas ao que interessa a eles – simplificam a problemática da percepção e da mudança, mas, ao mesmo tempo, sem essa simplificação provisória,

não compreendemos como a afecção é o “simples” que mantém a mudança contínua no pensamento.

O encontro do professor com o projeto civitas é um encontro que opera escolhas, mas é também um encontro de sentidos. Desde os primeiros encontros com os professores, nas incompreensões sobre o que é o projeto (pergunta recorrente nos momentos iniciais), nas angústias relatadas (em suas falas e escritas), é sempre uma mistura de percepções e afecções que são experimentadas. Na verdade, “não há percepções sem afecções”. Em outras palavras, o que já dissemos anteriormente é que “a afecção é o que misturamos do interior de nosso corpo, à imagem dos corpos exteriores; é aquilo que deveríamos extrair da percepção para reencontrar a pureza da imagem”. (BERGSON, 1999, p. 60). A diferença é, portanto, de natureza e não de grau, como aparentava quando introduzimos no texto o conceito de percepção. A afecção não é uma percepção enfraquecida pela ação virtual tornada real, pela aproximação das imagens percebidas com o nosso corpo, embora a diferença de grau permaneça em relação ao conjunto infinito de imagens e a percepção que temos delas (sempre deixamos algo fora, que não interessa).

Perceber tudo, menos o que não nos interessa, institui-se como questão teórico-conceitual que não pode confundir a percepção com o interesse. “A afecção não é a matéria-prima de que é feita a percepção; é antes a impureza que aí se mistura”. (BERGSON, 1999, p. 60). Assim como há descontinuidades entre as necessidades de nossa vida prática, produzidas pelas variações de interesse e escolha das imagens que se associarão à percepção, também nossas afecções se descontinham por não possuímos de imediato a relação entre essas afecções e as respectivas percepções. Para colocar um problema sobre essa mistura percepção-afecção precisamos pensar uma tendência.

O professor não percebe apenas a partir de si no que o projeto pode representá-lo. Essa percepção já se encontra num conjunto de corpos, que envolve alunos, pesquisadores, gestores... e só aos poucos vai se definindo, numa zona de indiscernibilidade, alguns pontos na própria percepção, envolvendo, é claro, uma maior intensidade de afecções. Não é possível, segundo Bergson, partir das afecções, nem das percepções puras.

Em vez de partir da afecção, da qual não se pode dizer nada já que não há nenhuma razão para que ela seja o que é e não outra coisa, partimos da

ação, isto é, da faculdade que temos de operar mudanças nas coisas, faculdade atestada pela consciência e para qual parecem convergir todas as capacidades do corpo organizado. (BERGSON, 1999, p. 63).

Para tanto, segundo o autor, colocamo-nos de saída no conjunto das imagens extensas e, nesse universo material, percebemos precisamente zonas de indeterminação, características da vida. Nestas zonas, se produzem alguns pontos, e, para que as ações irradiem desses pontos: “é preciso que os movimentos ou influência das outras imagens sejam por um lado recolhidos, por outro utilizados”. (BERGSON, 1999, p. 63).

Esboça-se um princípio de ação, de recolhimento pelo interesse, passando por um intervalo (zona de indeterminação) que evita a simultaneidade percepção/ação com a reação esboçada.

As imagens ativadas pelo civitas, ao longo dos encontros de estudos, possibilitaram aos professores aproximarem-se desses elementos imagéticos e acionarem mecanismos de escolhas e reações que não acontecem nem ao acaso, e nem como reações intencionais: reações imprevisíveis. As indeterminações e as imprevisibilidades destroem todas as possibilidades de uma linearidade na relação ação-reação, assim como toda a possibilidade de um finalismo.

Sobre esse plano de ação, com suas conexões extensas, o civitas paira como se flutuasse e girasse ao mesmo tempo até que, respondendo a uma tendência ou necessidade do próprio plano, ele é conectado por um filamento, frágil de início. Uma professora, num momento de relato diz “[...] eu comecei com uma história [pequena pausa na fala] [...] na verdade não sei se já comecei [...]” e por aí continua relatando. A história infantil a que ela se referia já adentra seu plano de ação, independia do projeto, mas a atenção operava como se estivesse à espreita de pistas para produzir a associação. Uma atenção à espreita já seria uma suspensão ao plano espacializado da ação, onde a atenção se mantém focada.

As diferenças entre o civitas e o plano curricular da terceira série são de natureza, entretanto, no início, são compreendidas pelos professores como um modelo que será sobreposto ao currículo convencional. A ansiedade em iniciar ou em explicar o que é o civitas denota essa relação de grau. As associações iniciam por semelhança e tendem a se ajustarem aos contornos um do outro (civitas/plano da série). Mas, permitindo as associações, tal qual os princípios do empirismo descrevem, a tendência é reforçar as conexões de grau, mantendo-se no plano da

ação e das atividades e não atingindo uma apresentação aos estados mais intensivos, das paixões e dos sonhos.

Numa palavra, a educação da atenção está em: evitar que o projeto se torne de início associativo (pelas percepções que o capturam) ou estratégico; criar condições para uma *dissociação*; permitir que ele se pulverize, que não se possa pegá-lo por inteiro, mantê-lo deslizante, fluido... para que atinja um mínimo da lembrança; provocar as lembranças a se agregarem umas às outras quando tendem, por si só, a retornarem ao plano da percepção.

Nesse último modo de atenção, não haveria problema falar em retorno para aquilo que foi desviado de início, porque retornaria contagiado pelas lembranças. O retorno continuaria associativo, os princípios do empirismo válidos; mas o contágio das lembranças nas percepções produzirá diferenças de natureza.

A orientação é filosófica e “partimos daquilo que acreditamos ser a experiência, procuramos diversos arranjos possíveis entre os fragmentos que a compõe aparentemente[...]”. O movimento de dissociação ou fragmentação que experimentamos precisaria ultrapassar um limiar, sustentar-se até que encontre um ponto de virada. No nosso diagrama das interveRsões, os fluxos que permaneceram na *curvatura da experiência “do meio”*, depois de bifurcar dos estratos, podem retornar contagiados com os encontros virtuais e com as lembranças.

Esta linha que encontra a curvatura, escapando dos estratos (das reterritorializações), experimentando a transição com o que pode tornar-se linha de fuga, será o retorno da diferença, permitindo:

[...] colocarmo-nos na duração pura, cujo o decorrer é contínuo, e onde passamos, por gradações insensíveis, de um estado a outro: continuidade realmente vivida, mas artificialmente decomposta para a maior comodidade do conhecimento usual. (BERGSON, 1999, p. 217).

Segundo Bergson, o que construímos nesse exercício inicial de inversão do pensamento habitual é um conhecimento usual ou útil. Apenas na duração atingiríamos o pensamento consistente: nem associação nem dissociação, mas continuidade, devir...

A duração *em que nos vemos agir*, e em que é útil que nos vejamos, é uma duração cujos elementos se dissociam e se justapõe; mas a duração *em que*

*agimos* é uma duração na qual nossos estudos se fundem uns nos outros [grifo do autor]. (BERGSON, 1999, p. 217-218).

Nos grupos novos de estudo, que estão iniciando, atento à pergunta recorrente sobre o que é o *civitas*, nos antecipamos em propor o pensar sobre o que está sendo o *civitas*, para pensar um encontro com/no devir deles com o *civitas*. Uma *ideia geral* sobre o que é o *civitas* mantém-se oscilando entre as duas extremidades, entre a cristalização em palavras pronunciadas e as lembranças evanescentes, *entre* dizer o que ele é e inventá-lo, entre aplicá-lo e sonhá-lo. O *civitas* assim entendido é *passagem*, fluxo, correnteza, areia movediça...

## 5.5 (INTER)VERSÕES ENTRE A MEMÓRIA E A LEMBRANÇA

Vimos a memória como um misto de percepções e lembranças que foi preciso dividir para evidenciar suas naturezas e diferenças de natureza. Devido a essas diferenças de natureza e às particularidades de cada uma, é impossível, segundo Bergson (1999), que a memória se conserve sobre outras imagens (no cérebro, por exemplo). É através do método filosófico da divisão dos mistos que o autor mostra, enquanto tese filosófica, o quanto essa memória seria capaz de conservar-se em si mesma, coexistindo uma sobre a outra, e o quanto se fundem intimamente.

Enquanto o pensamento permanece orientado pelas rotinas de nossa vida prática, não percebemos essas diferenças de natureza, e também não identificamos onde a memória se conserva. Ou, então, atribuímos um poder de conservação ao corpo e ao cérebro. O corpo e o cérebro nos fazem creditar a eles o poder de conservação pelo fato de estarem em contato direto com o presente. Do mesmo modo que o fato de só a ponta da memória (mais contraída) tocar o plano das nossas ações, nos faz crer como sendo a realidade inteira, como se fosse a totalidade da memória. Entretanto, é o cérebro e o corpo que estão na memória (eles são imagens entre as outras, embora privilegiadas e assumindo o centro da ação) e não o contrário.

Destacamos a base “AB” e o vértice “s” do cone, que é onde se apoiam as duas memórias, fundindo-se a partir dessas duas extremidades. Na base AB temos o passado que permanece imóvel, enquanto o vértice s, representando meu presente, toca o plano móvel P (minha representação atual do universo) e sobre ele avança

sem cessar. É também em s que se concentra a imagem do corpo, que compõe com o plano P, dele recebendo e devolvendo ações das demais imagens que já estão no plano. O corpo como *lugar de passagem*. (BERGSON, 1999, p. 177).

A **memória do corpo** tem a ver com esse lugar que o próprio corpo ocupa, utilizando-se de todos os recursos sensório-motores instituídos pelo hábito. Uma memória quase instantânea que se aproveita das conexões estabelecidas e estabilizadas. Sua base é a **memória do passado** sobre a qual não é outra coisa se não sua ponta móvel inserida no “plano movente da experiência”.<sup>267</sup>

Como essa memória do passado apresenta aos mecanismos sensório-motores as lembranças de que necessitam para se ajustarem e dirigirem a experiência no presente? Ao retornarmos as leituras de Deleuze (2001) em Hume sobre os princípios de associação, veremos que essas lembranças associam-se, por semelhança e contiguidade, a esse presente imediato, dando-lhe aparência de duração. Mas, inversamente, esses mecanismos sensório-motores remetem às lembranças impotentes, algo que as mobiliza, direcionando-as também para tornarem-se presente.

Para que uma lembrança reapareça [ao pensamento], é preciso com efeito que ela desça das alturas da memória até o ponto preciso onde se realiza a ação. Em outras palavras, é do presente que parte o apelo ao qual a lembrança responde, e é dos elementos sensório-motores da ação presente que a lembrança retira o calor que lhe confere vida [grifo do autor]. (BERGSON, 1999, p. 179).

A memória imediata é tão mais precisa quanto menor for a participação da lembrança, é o que nos torna impulsivos, imediatistas... ao contrário, o sonhador não tira de modo imediato “proveito útil e prático” das situações de lembrança que experimenta em pensamento e imaginação. Mas,

[...] se nosso passado permanece quase inteiramente oculto para nós porque é inibido pelas necessidades da ação presente, ele irá recuperar a força de transpor o limiar da consciência *sempre que nos desinteressarmos da ação eficaz* para nos recolocarmos, de algum modo, na vida do sonho. (BERGSON, 1999, p. 180).

Dois modos de existência poderiam ser avaliados nessas perspectivas. Um seria sem o contágio do hábito, afetado por todas as marcas singulares da

---

<sup>267</sup> Bergson, 1999, p. 178.

lembrança, vivendo na pura diferença cada micro-experimentação, uma data particular, neste caso tornar-se-ia prisioneiro do particular e mesmo do individual. O outro modo seria o de encenação da existência, conduzido pelo hábito e distinguindo numa situação atual apenas o que se assemelha com as situações anteriores. No entanto,

[...] esses dois estados extremos, um de uma memória totalmente contemplativa que só apreende o singular em sua *visão*, o outro de uma memória inteiramente motora que imprime a marca da generalidade à sua *ação*, não se isolam e não se manifestam plenamente a não ser em casos excepcionais. [...] O primeiro se traduz pela lembrança das diferenças e o segundo pela percepção das semelhanças: na confluência das duas correntes aparece a ideia geral. (BERGSON, 1999, p. 182).

Um aspecto importante no projeto civitas é o que permite uma associação por semelhança entre o currículo convencional (terceira série), caracterizado pelo estudo do município e a proposta do projeto de inventar uma cidade. Mas, apesar desse modo de aproximação permitir a articulação rápida sobre as rotinas, a *percepção por semelhança* não garante sozinha a duração. É preciso que micro-elementos, singulares da trajetória de cada professor, também constituam memória. Numa palavra, potencializar a *lembrança das diferenças* nos intervalos entre planos dos sonhos e da ação.

## 5.6 MOVIMENTO CONTÍNUO E A PRODUÇÃO DO DADO-FLUXO (OU CORTE MOVENTE)

*[...] se de início pusermos que a imobilidade pode ser uma realidade, o movimento escorregará entre nossos dedos quando acreditarmos tê-lo pego*  
(BERGSON, 2006a, p. 168).

O primeiro desvio é o que considera o movimento como sendo a própria realidade, absolutamente indivisível. (BERGSON, 2006a, p.164). Quanto a esse ponto de vista, o autor é radical e propõe que se o movimento não for tudo, não será nada. O mesmo que vinha sendo dito para a mudança pode ser dito para o movimento, como vimos: toda a mudança real é uma mudança indivisível.

**Sendo a mudança e o movimento a realidade, o meio, a *passagem*, como nos implicar nesses fluxos ininterruptos e *produzir* nossos dados de pesquisa?** Também é necessário pensar na natureza das implicações como capazes de resistir *um mínimo* às exigências dos hábitos da vida prática e cotidiana. Entendo essas exigências como as que tendem a produzir modelos e propor sua multiplicação, uma espécie de “formação de multiplicadores”. Não estamos pensando na formação (no sentido de ensinar modelos ou, ainda, o que seria a mesma coisa: “colocar em formas”), nem na multiplicação. Só os modelos se prestam à multiplicação. A multiplicação é característica das macropolíticas que já estariam, de certa forma, colocadas. A proposta será de não romper com as macropolíticas, mas considerar que toda a macropolítica emerge de micropolíticas, pois elas são sempre indissociáveis e coexistentes. Essas macropolíticas que encontram-se operando, direcionando, e, de certo modo, resistindo a tudo que lhe seja contrário, ou que lhe “agrida”, especialmente quando lhe explicitam ações de ruptura.

Se a mudança é contínua em nós e contínua também nas coisas, em compensação, para que a mudança ininterrupta que cada um de nós chama “eu” possa agir sobre a mudança ininterrupta que chamamos “coisa”, é preciso que essas duas mudanças se encontrem, uma com relação à outra [...]. (BERGSON, 2006a, p. 168).

Quando o encontro, o alinhamento entre esses fluxos contínuos gera as condições de estabilidade (de um em relação ao outro, portanto, relativa e provisória) configura o que Bergson (2006b, p. 51) denomina de “estado”. A mudança, que era contínua, espedaça-se em estados, o que nos coloca em condições de recompô-la, de agir sobre as coisas. Nosso interesse, quando queremos agir, se dá antes pelos estados do que pela própria mudança. Para a ação, isso é extremamente favorável, e é condição de validação e de reformulação para a prática, embora, para uma especulação não tenha valor algum; pelo contrário, é fonte de muitas das incoerências e inconsistências filosóficas.

Se antes tínhamos as coisas e os objetos imobilizados pelo tipo de corte que aplicamos, não se trata, aqui, de inserir um sopro sobre os mesmos, como se a mudança precisasse dessa base para flutuar; e o movimento, de algo para arrastar. *Há mudanças, mas não há, sob a mudança, coisas que mudam: a mudança não precisa de um suporte. Há movimentos, mas não há objeto inerte, invariável, que se*

*mova: o movimento não implica um móvel*” [grifo do autor]. (BERGSON, 2006a, p. 169).

É essa indivisível continuidade de mudança que constitui a duração. Não se trata de fazer algo durar, mas de senti-lo em sua duração. Segundo Bergson (2006a, p. 172), “a *duração real* é aquilo que sempre se chamou *tempo*, mas o tempo percebido como indivisível”.

Encerramos este apêndice lembrando que essa escrita, na forma de conversações que muitas vezes repetem as ideias e os pensamentos do texto inicial, constitui uma espécie de imagem-cristal da tese. Um texto que não se tornou orgânico mas que mostra platôs de uma leitura e de uma escrita que se produzia enquanto itinerava o plano do conceito de intervenção e seus diagramas.