



---

## Considerações sobre a formação de professores à luz do pensamento de Henri Bergson

---

POR ALAN WILLIAN DE JESUS Y  
LUKA DE CARVALHO GUSMÃ

alan.faced@yahoo.com.br  
lukagusmao87@yahoo.com.br

### INTRODUÇÃO

A escola no Mundo Atual vem apresentando suas súplicas, percebendo-se cada vez mais que não é uma instituição isolada dos arcaibouços sociais, econômicos e políticos. Os educadores no Mundo Atual sentem que 'algo diferente' está acontecendo, e que o seu movimento-aula, defronta-se consigo mesmo, onde a auto-crítica vem ganhando espaço rumo aos indícios de que a *teoria do conhecimento*, necessita caminhar juto da *teoria da vida*. Não obstante o redemoinho intenso da diversidade onde as relações se entrelaçam, uma transição fervilha pelo tempo e pelo espaço; no entanto, estes se apresentam incomensuráveis diante da fluidez do nosso *tempo real*, do qual este reduto complexo alerta-nos ao retorno do tempo mesmo.

Escola, professor e o tempo. Este emaranhado forja-se ao longo dos mais verossímeis períodos históricos e inclinações das rupturas paradigmáticas. Todavia, nossas atuais reflexões pedagógicas nos conduzem, dentre as mais diversas situações históricas complexas da humanidade, à crítica ao tempo mensurável que perdura durante séculos, como importante passo a uma contribuição filosófica à educação Atual para além dos falsos problemas; entretanto, urge a experiência intuitiva humana, capaz de captar sua própria *duração*, onde o professor terá, por conseguinte, um amadurecimento no movimento da própria vida. Doravante, estes elementos tornar-se-ão neste novo horizonte, dentre múltiplas possibilidades, um humilde movimento de diálogo entre situações vistas como divergentes há séculos; influenciando significativamente a escola,



levando-nos no hoje, a crítica de um tempo excludente e a ressignificação das relações complexas em que estamos e de que somos parte.

## **DA NATUREZA AO RELÓGIO: QUE TEMPO E CONHECIMENTO VIVEMOS?**

Estamos mergulhados na Atualidade<sup>1</sup>, vivenciando uma realidade complexa, onde as relações se fazem em um verdadeiro turbilhão da diversidade dos acontecimentos. Imaginemo-nos, no entanto, presenciando a conversação histórica entre a ciência e a filosofia no interior de um castelo com caracteres da Idade Média que fora transformado em um museu<sup>2</sup>. Ao passarmos na sala de entrada daquele local enxergamos uma curiosa litografia do século XIX, feita por Hippolite Lecomte, cujo foco era retratar o interior de uma escola de ensino mútuo<sup>3</sup>, na qual os alunos se encontravam sentados observando uma aula; naquele momento não compreendemos bem o significado daquela obra de arte e tampouco o motivo pelo qual ela estaria exposta naquele museu, então resolvemos continuar nossa caminhada. O colóquio iniciou-se na imensa sala principal, onde a luz entrava por colossais aberturas que deram a nós outros uma estranha sensação de pequenez diante da divindade, sensação esta que, aliás, era fruto do paradigma reinante na Idade Média, na qual viveram os arquitetos daquele castelo. Este lugar era considerado sagrado pelos que acreditavam ser a Natureza o mais grandioso sinal da criação divina. Embora fossem poucas as janelas, cada um de nós podia observar de seu interior que ao redor desta construção existiam vastos campos onde se cultivavam o trigo, bem como uma grande variedade de pássaros silvestres, ovelhas e gado pastando. No período histórico no qual aquele castelo fora erguido, percebemos – por sermos visitantes e estarmos levemente afastados desta historicidade em si – que os ideais da filosofia assumiam o papel de intérprete da vontade divina, buscando explicar todos os fenômenos da Natureza com base em teorias religiosas fundamentadas nas escrituras judaico-cristãs, associando-se à teologia e restringindo o potencial de pesquisa e avanço do conhecimento pela ciência.

---

<sup>1</sup> Forma como Marques (2001) refere-se ao momento de transição; a complexidade dos eventos no hoje.

<sup>2</sup> Analogia ao diálogo apresentado por Bernt Amadeus Capra no filme O Ponto de Mutação, EUA, 1991.

<sup>3</sup> Inspiração na imagem contida na obra de: Michel Foucault em Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987, (figura 10-11).



Em verdade, já neste período, filosofia e ciência andavam, de certa forma, em desacordo, pois conforme esclarece Rodrigues (1999, p. 55) “conhecer os mistérios da vida era antes de tudo perscrutar os desígnios de Deus, supondo-se que animassem simultaneamente corpo e alma, espírito e matéria, natureza e sociedade”; dando-nos a entender que havia uma unicidade entre estes elementos. Observando através destas janelas e sentindo o ambiente da imensa sala, concluímos que de um modo geral, conforme esclarece Sheldrake (1997), se acreditava que a Natureza fosse um grande organismo vivo e pulsante animado por Deus, o que levava as pessoas a vivenciarem o tempo com base nas manifestações dos fenômenos naturais, nos ciclos das estações climáticas, nos períodos de plantio e de colheita; é a partir deste contexto, perpassando pelo paradigma teocêntrico, hegemônico da Idade Média, que iniciamos a caminhada rumo ao diálogo inadiável entre teoria da vida, teoria do conhecimento e educação.

No intuito de conhecer um pouco mais este castelo/museu, caminhamos pelos corredores e nos deparamos em dado momento com um objeto que havia promovido grandes rupturas e modificado profundamente este modo de pensar e viver de boa parte da sociedade medieval: os mecanismos de um grande relógio. Este objeto em suas origens históricas fazia parte de um movimento de questionamento dos valores filosóficos vigentes na Idade Média, movimento de transição que ficou caracterizado pelo enfraquecimento da visão teocêntrica de mundo, e a predominância do antropocentrismo na Idade Moderna; onde o homem assumiu uma postura mais ativa diante da vida, interferindo radicalmente na realidade, tomando a ideia de senhor de si, construtor da história e da natureza. Observamos que em certa sala daquele museu, grandes quadros ilustravam o surgimento de centros urbanos, das grandes navegações, do desenvolvimento das atividades econômicas mercantis e industriais, da valorização do homem enquanto indivíduo, de sua livre iniciativa e de sua criatividade, da crítica à autoridade institucional da Igreja, e por fim da revolução científica; ficando claro que estávamos diante de artes que ilustravam a consolidação das grandes transformações na civilização europeia na Modernidade. A dissolução da ordem feudal e a ascensão da burguesia através do desenvolvimento das novas atividades econômicas se fez



acompanhar da necessidade de criar novos modelos de se entender a vida e organizar a sociedade (MARCONDES, 1998).

Ainda no mesmo cômodo do museu verificamos então outras obras de arte expostas, cujo foco era direcionar nossa atenção e reflexão para as mudanças ocorridas no campo da filosofia e da ciência durante a Modernidade. A noção vigente de outrora, segundo a qual a Natureza era um grande organismo vivo submetido aos insondáveis e inacessíveis desígnios de Deus, foi questionada pelos mais corajosos pensadores, que se arriscaram em diversos domínios do saber, dentre eles: a astronomia, medicina, física, química e matemática. Santos Pinto (2007) afirma que o filósofo René Descartes, nas obras: *O Discurso do Método* (1637), *Meditações Metafísicas* (1641), *As Paixões da Alma* (1649) e *Tratado do Mundo* (1664), sistematizou uma nova concepção filosófica mecanicista, que afirmava, por sua vez, a existência de uma organização perfeita no universo em geral; assim como as engrenagens do grande relógio, todos os corpos materiais seriam como máquinas regidas por leis matemáticas estáveis criadas por Deus. Conforme o pensamento cartesiano, a natureza seguia ao movimento mecânico da matéria e os organismos vivos, da mesma forma que qualquer corpo físico, explicavam-se por certo ajuste mecânico constante de partículas materiais. Isaac Newton, por sua vez, deu uma forma científica mais aprofundada à teoria mecanicista, baseando-a em leis expressas matematicamente, as quais explicariam os fenômenos naturais. A filosofia cartesiana e a física newtoniana, ao representarem o espaço como um mecanismo, entenderam que movimentos que se dessem neste meio seriam repetitivos e homogêneos, e concluíram que o tempo em geral possuiria as mesmas características de repetição, homogeneidade e determinismo. A noção de tempo presente nesse paradigma correspondia à das matemáticas, segundo a qual o tempo seria considerado cronológico e fragmentado. Substituiu-se o modo de vida guiado nas experiências do Cosmos na Idade Média, pela exatidão construída na Modernidade; tal como uma sucessão de pontos concernentes a uma linearidade; uma aparente inesgotável “linha fatiada”, iludindo olhos desatentos como uma aparente faceta de fluxo continuum. Este tempo, ignorava-se fatiado, no entanto, fatiava a si mesmo em



segundos, minutos e horas. Não obstante, este modo de pensamento de um lado foi respingado nas diversas áreas do conhecimento e de outro constituiu as formas do sujeito ver a si mesmo e ao mundo. Passou-se a aplicar o mecanicismo cientificista no estudo da sociedade, procurando descrevê-la em leis deterministas. Fundamentada na noção de tempo das matemáticas a teoria social, representada pelo pensamento de Augusto Comte, previa a evolução linear e determinista da humanidade (SANTOS PINTO, 2007, p. 2). Neste sentido se consolidou uma sociedade disciplinar ou normalizadora, repleta de cerceamentos para a padronização e formatação dos indivíduos com vistas ao progresso almejado pelos teóricos sociais (MARQUES, 2001). A fim de garantir esta ordem disciplinar, consolidaram-se atitudes e pensamentos uniformizados, onde o controle passou a ser uma questão de estar "dentro" ou "fora" dos modelos constituídos como normais, o que, em última análise, conduziu-nos à formatação do mundo Moderno, que segundo Marques (2001), assumiu uma estrutura dicotomizada. Tal paradigma procurou sobrepular o ocidente instaurando uma linha de pensamento disjuntiva, estabelecendo, por exemplo, a divisão entre sujeito/objeto; corpo/ espírito; intelecto/emoção.

Mais adiante em nossa caminhada pelos corredores do castelo/museu, percebemos de modo mais acentuado o quão notáveis foram estes preceitos elaborados por volta do século XVII, principalmente aqueles relacionados à fragmentação da vida e do conhecimento. Certamente Descartes trouxe contribuições valiosíssimas a diversas áreas do conhecimento; no entanto, semeou a redução do humano. Marques (2001) afirma que tal redução operada pela ciência Moderna buscou eliminar do processo de conhecimento os componentes não cognitivos (emoção, paixão, desejo, ambição etc.) por entender que estes fatores seriam perturbadores da razão. Em verdade apenas seriam admitidos na condição de objetos de investigação científica, porque assim poderiam ser neutralizados. Santos Pinto (2000) diz que Immanuel Kant, outro importante filósofo deste período, de igual modo buscou estabelecer limites à capacidade cognitiva do ser humano, praticamente desconsiderando o valor da experiência sensível e atribuindo apenas à matemática e à física a capacidade de gerar



conhecimentos verdadeiros. A própria concepção de método no pensamento cartesiano procurando destacar a ordem e a lógica matemática, tentou responder às necessidades humanas pautando-se na racionalidade. Tal concepção científica restringiu a riqueza e diversidade da vida, buscando dividi-la em partes para analisá-las e criar representações teóricas das coisas.

Diante dessas considerações, observa-se que o discurso da filosofia e ciência Moderna ao carregar em si a noção de certeza, de um caminho pré-determinado a ser seguido para garantir o conhecimento seguro, nos passa a necessidade de termos uma única abordagem absoluta para conhecermos toda a diversidade presente na vida (RAMOS, 2008). Podemos assim dizer que estas reflexões, no que tange à construção de nosso modo de compreender teoria da vida e teoria do conhecimento, procuraram nos congelar na lógica das verdades abstratas e imutáveis, bem como na lógica do tempo limitado, acabado.

Compreendemos agora, já próximos da saída do castelo/museu, o sentido daquela litografia que nos acendeu a curiosidade no início de nossa jornada, e cujo significado não captamos de pronto; percebemos que deste emaranhado histórico de concepções ontológicas e epistemológicas pelas quais perpassaram nossas reflexões, a escola não ficou a parte, uma vez que ela não era uma instituição isolada do contexto social; mas que fora criada com a intenção de promover, com vistas à uniformidade, o progresso linear pré-determinado para a sociedade técnica e industrial. A instituição escolar assumiu um caráter enciclopédico e livresco, com o fim de transmitir de modo eficaz todos os resultados acumulados pela filosofia e ciência. Curiosamente a concepção fragmentada de sujeito e conhecimento estabeleceu de modo indireto, métodos de ensino que impediam quase que totalmente a manifestação da individualidade docente, bem como a liberdade que cada ser humano tem de criar sua própria temporalidade, levando o professor, de certa forma, a abdicar de toda livre iniciativa e experiência sensível de que dispusesse, limitando-se apenas a utilizar a reprodução. Ele precisaria estar apto a discorrer verbalmente sobre os conteúdos apresentados como se estivessem prontos e acabados nos livros.



Saindo enfim do castelo nos deparamos com a realidade em que vivemos. O timbre dos sinos, no entanto, soa por outra transição, mostrando sua faceta na Atualidade. Em meio à complexidade na qual vivemos e da qual somos parte, em meio ao redemoinho ontológico e epistemológico intenso no qual estamos mergulhados, surge, a cada instante a necessidade de (re) pensarmos os paradigmas Modernos, enraizados profundamente em nossa consciência. As mudanças no mundo vêm ocorrendo numa velocidade significativa. Tensões, turbulências e grandes descobertas científicas vêm se desenvolvendo exponencialmente a partir do último século, anunciando que as concepções filosóficas da Modernidade vêm sendo insuficientes para abarcar todo o enredamento da vida. Estes ideais, a nosso ver, só conseguiram estabelecer fragmentações conceituais do homem e da natureza, mas não da sua “essência”, não de sua mais profunda expressão, que difere do pensamento cartesiano pautado no ‘cógito’, que teve como eixo o termo: “penso logo existo”.

### **INTUIÇÃO E DURAÇÃO: NOS APOSENTOS DE HENRI BERGSON**

Angustiadados então com tais questões lembramo-nos de uma sala que dava aos transeuntes que lá entravam novas perspectivas de se enxergar a realidade da vida, fornecendo meios para se repensar, entre outras coisas, a educação. Esta sala estava destinada às “recentes” mudanças ocorridas no mundo a partir do final do século XIX, entre as quais figuravam os bustos de eminentes pensadores. Interessou-nos sobremaneira um que retratava a simpática face de um importante filósofo francês, chamado Henri-Louis Bergson, nascido no ano de 1859. Sua obra influenciou de modo determinante, ao lado das de Edmund Husserl e Martin Heidegger, a filosofia de respeitáveis teóricos contemporâneos como Maurice Merleau-Ponty, Gilles Deleuze, Ilya Prigogine, Henri Matisse, Paul Valéry, Edgar Morin, entre outros.

Bergson graduou-se em filosofia na Escola Normal Superior de Paris, onde pretendia aprofundar-se no campo da filosofia da ciência, contudo, na busca de uma doutrina filosófica que pudesse sustentar seu pensamento, Bergson (1979a) concluiu após alguns estudos, que as teorias tradicionais evidenciavam representações e concepções



abstratas que, por sua vez, não descreviam a realidade de modo preciso. Passou então a considerar que a filosofia deveria, assim como a ciência, apoiar-se em fatos. Entretanto, ao contrário de outros filósofos da tradição, que valorizavam como principal ciência de apoio à filosofia a matemática e a física, Bergson propôs a ligação da metafísica à biologia e à psicologia. Ao empreender o estudo da filosofia da evolução da vida, Bergson fora levado à concepção de tempo e, viu que suas consequências não correspondiam ao progresso real de um ser vivo, mas sim à noção mecanicista de universo desenvolvida por Newton. Bergson (1979d; 1979a) acreditava que teríamos a experiência pessoal do tempo real no interior de nossa própria consciência, pela qual poderíamos, em última análise, iniciar nossos estudos. Bergson (1979a) deu a esta noção de tempo real o nome de duração e examinando a história da filosofia e da ciência, constatou que ela não foi anteriormente aprofundada por outros pensadores justamente pelo fato de se ter confundido as noções de tempo e espaço. Sendo este último, até certo ponto, passível de medição, segmentação e recomposição conceitual rigorosa, julgou-se que o primeiro também o era, formando-se a noção de tempo espacializado ou, como o próprio Bergson defende (1979a), o conceito de tempo das matemáticas.

Para Bergson (1979a) tal confusão foi estabelecida a partir do momento em que se aplicou nos domínios da duração a operação que o intelecto humano habitualmente realizava para conhecer a matéria. Tal operação consistia em recortar na totalidade do real aquilo que pretendia conhecer, isolar este recorte do restante e analisá-lo. Consequentemente, ao utilizarmos-la, a realidade em movimento de um modo geral se nos apresentaria como uma série de posições isoladas, ou seja, como uma visão de tempo linear. Se, no entanto, buscássemos conhecer o movimento da vida em sua diversidade, sem fragmentá-la, ela se revelaria como uma duração, uma continuidade indivisível onde todos os elementos se encontrariam em interação (BERGSON, 1979d; 1979a). Não se poderia, deste modo, confundir a representação intelectual que criamos do tempo com o tempo em si, a representação intelectual do movimento da vida com o movimento da vida mesmo (BERGSON, 1979a). A duração seria um fluxo temporal em





contínua construção, onde o passado se interpenetra com o presente e este desde sempre se liga ao futuro, num movimento imprevisível de mudança e novidade (SANTOS PINTO, 2007), e não uma repetição imutável de fenômenos exclusivamente materiais e mecânicos. Se, em última análise, utilizaríamos o método analítico da inteligência, sistematizado por René Descartes, para separar em partes a realidade material que nos circunda e estudar suas propriedades, não poderíamos fazer o mesmo, por exemplo, com a consciência humana que não seria em si senão esse movimento qualitativo e contínuo de mudança e novidade. Como de fato, poder-se-ia representar de modo completo, através de quadros estáticos, aquilo que é mudança de qualidade contínua? Bergson (1979d; 1979a) criticou a tendência apresentada pela tradição filosófica de buscar conhecer todos os aspectos da duração da realidade abstraindo o movimento temporal, objetivando a essência estática, imutável, abstrata e universal, propondo ele, por sua vez, a busca constante da apreensão sempre inacabada da realidade em devir. Bergson (1979d) acreditava, ao contrário de René Descartes e Immanuel Kant, que a experiência sensível e a percepção humana estariam aptas a captar a duração presente no interior da consciência humana e no universo em geral, proporcionando ao homem o desenvolvimento de um conhecimento tão preciso quanto aquele que a ciência alcança com seus experimentos.

Bergson (1979d; 1979b) combateu a ideia de que a experiência sensível e intuitiva seria incapaz de obter conhecimento da realidade em construção. As verdades eternas, em tese, preexistentes ao conhecimento humano na condição de ideias prontas e acabadas, com efeito, não seriam para o sujeito que as concebeu, pelo menos a princípio, mais do que produto da experiência intuitiva que tivera na sua duração com a vida em geral. Para ele a coisa e a ideia da coisa, sua realidade e sua possibilidade são criadas ao mesmo tempo (BERGSON, 1979a). Neste sentido, teoria da vida e teoria do conhecimento, ontologia e epistemologia, estariam interligadas.

Ao desenvolver sua tese de doutorado intitulada Ensaio sobre os dados imediatos da consciência, Bergson (1979a) estudou o problema da duração e da liberdade no campo da consciência humana testando ao mesmo tempo o método intuitivo de investigação



filosófica que acreditava ser o mais indicado. A partir deste estudo concluiu ser necessário que a psicologia abandonasse a visão fragmentada do sujeito e a metafísica abandonasse as limitações que outros filósofos haviam lhe colocado quanto à suposta impossibilidade humana de obter um conhecimento válido a partir da experiência sensível (BERGSON, 1979a). O método da intuição utilizado por Bergson (1979b) não possuía o sentido que fora empregado por outros expoentes da história da filosofia e tampouco o significado que o senso comum lhe atribui. Segundo o pensador francês, a bem dizer, a intuição se achava na base do pensamento da maior parte dos filósofos (BERGSON, 1979c) e, embora nunca tivesse sido praticada de maneira metódica, fora a responsável pelos grandes avanços da ciência ao longo dos tempos. Muitos foram aqueles que a haviam concebido como um contato direto do espírito humano com a realidade vivida, mas com vistas à apreensão de sua essência imutável, de uma verdade eterna, o que Bergson, em última instância, criticava (BERGSON, 1979b). Bergson (1979b) acreditava que o método intuitivo seria um procedimento de pesquisa, um meio de conhecer a realidade, que deveria ser utilizado pela filosofia para apreender a duração da vida em seu devir. Bergson (1979b) asseverou, aliás, que esta realidade, de um modo geral, demonstrava possuir um elemento “espiritual”, e concluiu que o universo se comportava, até certo ponto, de modo análogo à consciência humana por deixar transparecer imprevisibilidades, como se possuísse a menor ou maior capacidade de realizar escolhas. Considerava que, dado os graus de consciência e desenvolvimento de cada ser, esta duração seria intuída e exprimida em bases mais ou menos diferenciadas, o que nos levaria à produção de “diversas filosofias” (BERGSON, 1979b). Não haveria, por conseguinte, uma fórmula conceitual única que definiria o método intuitivo, embora ele esteja fundamentado em certos princípios. Aquele que, no entanto, quisesse compreender tal método precisaria colocar-se no movimento temporal, aprofundando e ampliando o grau de sua percepção e consciência acerca daquilo que desejaria conhecer. O método intuitivo de acordo com Bergson (1979b) se fundamentaria primordialmente neste aspecto. A intuição ao colocar o pensador em meio ao devir, transformá-lo-ia em aprendiz frente a uma realidade que é, a cada momento, nova, a qual lhe caberia, em última instância, experimentar e descobrir.



Bergson (1979d) considerava que o “material” a partir do qual seu método desenvolveria suas reflexões, seria composto pelas intuições realizadas a partir do conjunto das observações e fatos recolhidos pela ciência e as intuições da própria experiência interna do filósofo, formando o que ele denominou de “experiência integral”.

### **NOVOS HORIZONTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CAMINHANDO NO DEVIR**

Os ensinamentos da filosofia e da ciência dentro e ao redor do castelo/museu nos fizeram revigorar a alma através de nossa própria historicidade. Olhando para aquela grande construção, porém um pouco mais afastados dela, refletimos sobre o quão as jornadas pelos cômodos e corredores nos fizeram ter a lucidez de que somos herdeiros de um pensamento reducionista, mas também, sobretudo, de que urge nesta outra transição, uma forma de mergulhar na duração; onde as relações se fazem na imprevisibilidade do devir. Henri Bergson insuflou-nos fôlego novo, aspirações e sonhos mais atraentes, auxiliando-nos a enxergar novos modos de pensar, viver, conhecer e relacionar, principalmente ao caminharmos nos campos da educação. Cesar (1995, p. 1) esclarece que Bergson não desenvolveu uma teoria da educação, todavia percebemos em alguns textos bergsonianos (mais precisamente nas duas partes da Introdução de *O Pensamento e o Movente* e em *A Intuição filosófica*) algumas reflexões críticas em relação às concepções e métodos pedagógicos recorrentes em sua época. Entretanto, além do que fora diretamente pensado e escrito por ele, nos propomos a fazer algumas reflexões pessoais a partir da visita que fizemos aos seus ‘aposentos’. Questionamo-nos então que mudanças este paradigma traria para o modo de entender a formação do professor?

O pensamento de Bergson nos leva a compreender que não podemos confundir a concepção fragmentada que criamos do tempo com o tempo mesmo, a concepção reduzida do ser humano com ele em si. Os conceito de duração e intuição, se bem entendidos, nos levariam, em última instância, a vivenciar a formação de professores sob outra ótica. Vemos que os ideais universais de organização do trabalho docente com



vistas à uniformização dos sujeitos, por um lado, não abarcariam a heterogeneidade dos interesses, dos gostos e tendências dos educadores e, por outro, limitariam a criatividade que as suas durações poderiam, de modo imprevisível, gerar. Não mais viveríamos exclusivamente na lógica do tempo programado, onde todos os eventos estão pré-determinados de modo inflexível em bimestres, semestres, séries, mas sim na lógica do devir, do movimento, da imprevisibilidade, da constante criação do conhecimento e de si, da realidade e de novos modos de vivê-la. Uma lógica, enfim, que abarcaria a diferença, que aceitaria e compreenderia a diversidade como algo natural, trabalhando para desenvolver as potencialidades concretas da duração dos educadores, estimulando a busca, a curiosidade e a livre iniciativa.

Este movimento não se daria de modo instantâneo, pois ainda temos em nossa própria formação as ramificações da lógica mecanicista. Entretanto poderia ser fruto de um processo de reflexão, de autoconhecimento, de aceitação da possibilidade de mudança em vistas do que é a própria vida: o devir. Se tudo ao nosso redor está em constante movimento e mudança, o que, no final das contas, nos impediria de sermos educadores em construção? A teoria de Bergson, nesta questão, nos convida à abertura ao novo. Para Bergson a experiência intuitiva humana captaria a duração e desenvolveria o aprendizado e, por conseguinte, a evolução, o amadurecimento. Para o eminente pensador francês a aprendizagem passaria necessariamente pela percepção do sujeito cognoscente, por isto criticava os métodos de ensino voltados para formar um ser humano sem o desenvolvimento da reflexão crítica e da livre iniciativa. Para ele, o nosso ensino permanecia excessivamente livresco e verbal, expondo o aluno ao contato com dados científicos ou filosóficos prontos e acabados, mas que não passavam pela sua própria experiência de vida e não estimulavam o processo de criação de seu próprio pensamento. Acreditava que em se tratando do estudo das ciências, por exemplo, poderia se expor o aluno à pesquisa concreta, convidando-o a observar, a experimentar, a reinventar, a refletir, para que pudesse por si mesmo intuir a razão e a importância dos conhecimentos e, ao mesmo tempo, se tornar capaz de criá-los (BERGSON, 1979b). De onde se conclui que, as mesmas questões poderiam ser levadas para o terreno da



formação de professores: Ao invés de se constituir como meramente livresca, isto é, baseada no discurso teórico de grandes intelectuais da educação, poderia consistir no mergulho na própria experiência de ser educador; por que não desde sua formação inicial experimentar o ato de ensinar? Por que não conhecer por meio de sua própria experiência intuitiva o que é estar em uma sala de aula na presença dos alunos, vendo-se na necessidade de proporcionar-lhes formação adequada? Assim, cremos, poderia ele reinventar o próprio discurso teórico que encontra nos livros acadêmicos e proporcionar-lhe, por meio de sua própria reflexão, um sentido particular, podendo, assim, recriá-lo.

Embora Henri Bergson tenha valorizado o saber intuitivo não deixou de dar importância à inteligência no processo de criação da ciência e da técnica (BERGSON, 1979b), pois considerava que era próprio do homem de um lado fabricar objetos e de outro ressignificar a vida e a si mesmo. Por este motivo, sugeriu que o professor oferecesse ao aluno o ensejo de exercitar-se em trabalhos que lhe exigissem tanto a utilização da percepção pessoal, quanto o exercício da razão (BERGSON, 1979b). O professor, neste sentido, de um lado seria convidado a explorar mais sua capacidade de criar seus próprios instrumentos didáticos, desenvolvendo seus potenciais de inteligência ao propor experiências de aprendizado originais e diferenciadas daquelas que os sujeitos presenciam no dia-a-dia. Contudo, o que geralmente ocorre é a transmissão de um discurso acadêmico pronto e acabado, marcado pela rejeição dos métodos tradicionais e pela necessidade de implementar novas metodologias, mais condizentes, por sua vez, com o cenário atual, sem que tal afirmativa passe por uma experiência concreta e significativa para o educador, que, não raro, quando ingressa em uma sala de aula chega a negar sua formação inicial por compreender que ela nada tinha que ver com a experiência efetiva que agora passa a experimentar.

Isso não significa, porém, que todo conhecimento acumulado pelo campo acadêmico deva ser abandonado na formação inicial do educador, mas sim utilizado como instrumento auxiliar, que submetido ao crivo da intuição, possa permitir ao professor uma apropriação legítima do conhecimento. Ao invés de propor questões abstratas



para o aprendizado dos educadores, seriam colocados problemas e dúvidas reais, pertencentes ao contexto de vida de sua própria prática docente.

O eminente filósofo parisiense acreditava que a filosofia teria um potencial muito mais abrangente do que poderíamos pensar (BERGSON, 1979c). Para ele, a filosofia concederia aos sujeitos uma nova forma de se comportar perante a vida, concedendo-lhes a chance de ir além das camadas mais superficiais do cotidiano e adentrar no âmago da vida. Ela extravasaria os ambientes acadêmicos das universidades e se converteria em uma atitude do sujeito perante a realidade vivida. cremos que ao adotar esta atitude em sua formação enquanto ser humano, os educadores poderiam renovar a atmosfera de sua compreensão, transformando seu próprio aprendizado em algo mais agradável, porque, de acordo com Bergson (1979c), se de um lado a ciência pode nos proporcionar bem estar e conforto e filosofia poderia conceder-nos alegria e prazer. Encontraríamos aí o real júbilo de estar envolvido na formação docente permanente, e seríamos nós mesmos os atores de nossa constante reinvenção, buscando criar repetidamente novas formas de ser educador em meio à realidade que é a todo o momento recriada e renovada.



## REFERÊNCIAS

BERGSON, Henri. O Pensamento e o Movente – Introdução (primeira parte). In: BERGSON, Henri. *Cartas, conferências e outros escritos*. São Paulo: Abril Cultural, 1979a. p. 99-112.

\_\_\_\_\_. O Pensamento e o Movente – Introdução (segunda parte). In: BERGSON, Henri. *Cartas, conferências e outros escritos*. São Paulo: Abril Cultural, 1979b. p. 113-151. \_\_\_\_\_.

A intuição filosófica. In: BERGSON, Henri. *Cartas, conferências e outros escritos*. São Paulo: Abril Cultural, 1979c. p. 55-68.

\_\_\_\_\_. Introdução à Metafísica. In: BERGSON, Henri. *Cartas, conferências e outros escritos*. São Paulo: Abril Cultural, 1979d. p. 11-39.

CESAR, Constança M. Uma teoria implícita da educação. In: TREVISAN, Rubens M. *Bergson e a educação*. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

MARCONDES, Danilo. *Iniciação à filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

MARQUES, C. A. *A imagem da alteridade na mídia*. 2001. 248f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

RAMOS, Roberto. *A educação e o conhecimento: uma abordagem complexa*. *Educar*, Curitiba, n. 32, p. 75-86, 2008.

RODRIGUES, José Carlos. *O corpo na história*. Rio de Janeiro: Fio Cruz, 1999.

SANTOS PINTO, Tarcísio J. Algumas digressões em torno da duração, intuição e educação em Bergson. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL HENRI BERGSON, 2007. Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2007. p. 1-14.

\_\_\_\_\_. *Bergson e a nova compreensão da evolução da vida diante do evolucionismo mecanicista de Spencer*. 2000. 122f. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Universidade



3er Congreso Latinoamericano  
de Filosofía de la Educación



FFYL · UNAM · ALFE

Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2000. SHELDRAKE, Rupert. O renascimento da natureza: o reflorescimento da ciência e de Deus. São Paulo: Cultrix, 1997.